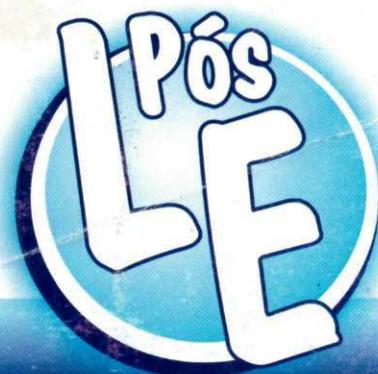


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM E ENSINO (MESTRADO)**

**O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA
PENEIRA: DA LEITURA DO TEXTO À
EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA**

MASSILLANIA FERREIRA GOMES



CAMPINA GRANDE - PB

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO

*O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA: DA
LEITURA DO TEXTO À EXPERIÊNCIA EM SALA DE
AULA.*

Massillania Ferreira Gomes

Campina Grande, Março de 2008

Massillania Ferreira Gomes

**O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA: DA
LEITURA DO TEXTO À EXPERIÊNCIA EM SALA DE
AULA.**

Dissertação apresentada à Unidade Acadêmica de
Letras da UFCG, junto ao Mestrado em
Linguagem e Ensino, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Marta dos Santos
Silva Nóbrega.

2008

DIGITALIZAÇÃO:
SISTEMOTECA - UFCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

G633m

2008 Gomes, Massillania Ferreira.

O menino que carregava água na peneira: da leitura do texto à experiência em sala de aula / Massillania Ferreira Gomes. — Campina Grande, 2008.

151f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega.

1. Ensino. 2. Literatura Infantil. I. Título.

CDU – 37:82-93(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof. Dra. Maria Marta dos Santos Nóbrega
Orientadora - UFCG

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
Examinador - UFCG

Prof. Dr. Andrey Pereira de Oliveira
Examinador - UERN

Prof. Dra. Márcia Tavares Silva
Suplente - UFRN

Dedicatória

A Deus - "é dele a vitória alcançada em minha vida".

A meus pais - Massilon Gomes dos Santos (in memoriam) e Maria de Lourdes
Ferreira Gomes - que me deram as forças para encontrar com mais uma vitória.

Ao Professor Helder Pinheiro - mais que um professor, um exemplo de vida a seguir.

Agradecimentos

À Professora Marta, orientadora deste trabalho – pela paciência, lucidez, sensibilidade para a poesia e consciência da pesquisa em literatura.

A Arthur, meu sobrinho – que, por ser criança, me ensinou alguns exercícios poéticos.

À minha família, incluindo meu irmão, Wassillon e meu esposo, Saulo Medeiros .

Aos meus inúmeros amigos, que também fazem parte desta história - Kellen, Tamara, Haspazia, Aluska, Cristina, Emerson, Fábio, Flavinha, Helenita, Ionara, Kelly, Henrique, Kléber, André, Marcos, Rosa, Verônica, Professora Ângela, Daniella, Jacklaine, Janaina, Melissa, Andreia, Fernanda, Clarissa, Claudio, Keith (aos não citados, perdão pela falha de memória).

Aos Juristas de Futuro e ao “pessoal do direito”, pela força e o espírito de vitória – em especial ao “G5” (As Renatas, Iana, Olívia), à melhor Comissão de Formatura do mundo (Edson, André, Hilana, Károly) e aos meus “patrões” (Dr. Luatom e Dr. Hebert).

Ao mestrado, aos professores e colegas – pela oportunidade de participar de um projeto tão engrandecedor.

À CAPES, pelo auxílio da bolsa que me foi concedida.

Ao meu maravilhoso Curso de Letras da UFCG e a todos os meus professores, colegas de curso e amigos – responsáveis pelo meu modo de ser e pensar hoje.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	09
<u>PARTE I – EM BUSCA DO POEMA</u>	16
1. Algumas teorias.....	16
1.1. Sobre o poeta e seus textos.....	16
1.2. A imaginação e a água.....	21
1.3. O brincar e o brinquedo.....	27
1.4. Sobre ilustrações.....	31
2. Entre a imagem e a palavra.....	36
2.1. Um menino que brinca com um avião.....	36
2.2. Os despropósitos do menino que carregava água na peneira.....	40
<u>PARTE II – EXPERIMENTAR O POEMA</u>	59
1. Teorias sobre o trabalho com a poesia.....	59
1.1. Poesia e sala de aula.....	59
1.2. A interação do texto com o leitor.....	66
2. A experiência.....	72
2.1. A preparação.....	72
2.1.1. Um método que se adequa ao trabalho com a poesia.....	72
2.1.2. O ambiente e os sujeitos.....	73
2.2. Encontro com os alunos.....	78
2.2.1. Pré-apresentação.....	78
2.2.2. O encontro.....	81
2.2.3. A seqüência.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
APÊNDICE.....	129
ANEXOS	148

Abstract

Due to the necessity to do some work on Manoel de Barros' poetry in Junior High School, we have attempted, in this dissertation, to reflect on an experiment with the book "Exercícios de ser criança" (1999) (Exercises on being a child), performed with some 4th grade students, at a public school in the city of Campina Grande. In this work, we analysed the routes taken by both the researcher and the poet, in order to provide children with a sensitive experience involving the narrative "O menino que carregava água na peneira" (The boy who carried water on the sieve). We observed the way the author uses, in his children's poetry, several characteristics of his work for adults, as for example, the valuation of the poet being found in the child, the appreciation of tiny things, besides the peculiar use which is attributed to water, to imagination, to toy play, and so on. As a theoretical background, we used the theories from Bachelard (2002), Kishimoto (1999), Held (1990), Camargo (1990), Bosi (2000), which helped with the analysis of the textual and imagetic qualities of the book. Readings from Cosson (2006) and Pinheiro (2000, 2002 and 2003) pointed to the need for not strictly requiring of the students that they interpret the texts by the poet Manoel de Barros, something which fulfils the author's poetic perspective. Now, readings from Iser (1979) and Jauss (1979) helped in producing a reading sequence which would take into account the student's world experience, his/her creativity, elements which contribute to the reading of the poetic text which is at the same time individual and collective. From this sensitive work on poetry, we could perceive how necessary the poetic text is for the students' humane education.

Resumo

Nesta dissertação, buscou-se refletir a respeito de uma experiência com o livro *Exercícios de ser criança* (1999), de Manoel de Barros, realizada com alunos de uma 4ª série do Ensino Fundamental, numa escola pública da cidade de Campina Grande. Neste trabalho, foram analisados os caminhos percorridos, tanto pela pesquisadora quanto pelo poeta, para proporcionar às crianças uma experiência sensível com a narrativa "O menino que carregava água na peneira". Primeiramente, observou-se o modo como o autor faz uso, em sua poesia infantil, de várias características de sua obra para adultos - a exemplo da valorização da inventividade do ser-poeta, encontrado nas crianças, o gosto por coisas miúdas, além do uso peculiar que é atribuído à água, à imaginação, à brincadeira a partir de brinquedos, etc. Como bases teóricas foram utilizadas, por exemplo, teorias de Bachelard (2002), Kishimoto (1999), Held (1990), Camargo (1990), Bosi (2000), que auxiliaram na análise das qualidades textuais e imagéticas do livro. As leituras de Cosson (2006) e Pinheiro (2000, 2002 e 2003) apontaram para a necessidade de não se exigir estritamente dos alunos que fizessem interpretações do texto do poeta Manoel de Barros, o que atendeu à perspectiva poética do autor. Já leituras de textos como os de Iser (1979) e Jauss (1979) auxiliaram na elaboração de uma seqüência de leitura que levasse em conta as experiências de mundo do aluno, sua criatividade, elementos estes que contribuem para uma leitura ao mesmo tempo individual e coletiva do texto poético. A partir desse trabalho sensível com a poesia, pôde-se observar o quão necessário se faz o texto poético para a formação humana dos alunos.

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a poesia de Manoel de Barros surgiu da indicação dos livros deste poeta pelo professor José Helder Pinheiro Alves, durante a disciplina Teoria da Literatura I, cursada no primeiro período do ano 2000, do curso de Letras da UFCG. O primeiro contato deu-se com a leitura do *Livro das Ignorâncias* (1991), onde chamaram a nossa atenção a sonoridade e a perspectiva poética voltadas para as coisas simples da natureza, que se apresentaram como algo extremamente novo.

Ainda durante a graduação, partimos para a produção dos trabalhos sobre a obra de Manoel de Barros e nos variados que realizamos¹ não deixamos de abordar alguns dos temas² de sua Literatura Infantil. Nos poemas para crianças, chamou-nos a atenção também o modo como os livros *Exercícios de ser criança* (1999), *Poeminhas pescados numa fala de João* (2001) e *O fazedor de Amanhecer* (2001) abordavam os temas da obra do poeta, como um todo³.

Em muitos dos poemas de Manoel de Barros é recorrente a abordagem da temática da infância. Percebemos em seus livros infantis – assim classificados por mera necessidade do ser humano em classificar, já que as experiências lá descritas podem encantar, comumente, a adultos e crianças – que a criança é considerada como um ser bastante rico de experiências a serem exploradas pelo poeta; tanto que na maioria de seus livros direcionados a esse público, ela (a criança) figura como principal personagem.

Vale salientar que muitas vezes a personagem *criança* está acompanhada de brinquedos e, na interação com estes, promove brincadeiras das mais diversas, o que termina por trazer à tona uma característica bastante peculiar de seus textos: a de ser um material rico para pôr em prática experiências do cotidiano infantil, nisso lançando mão de recursos como a brincadeira e a interação com materiais sem valor pragmático no nosso dia-a-dia, a exemplo das sucatas, dos papéis velhos, etc.

Refletindo acerca do livro *Exercícios de Ser Criança* (1999), e das duas crianças que lá figuram como personagens principais de suas duas histórias⁴,

¹ Durante a nossa graduação, no Curso de Letras da UFCG, realizamos vários trabalhos sobre a obra de Manoel de Barros e, inclusive, em nosso trabalho de conclusão de curso, analisamos aspectos recorrentes de sua poética como a sinestesia e sua relação com a metalinguagem (cf. GOMES, Massillania F. *O sensível consciente em poemas de Manoel de Barros*. Campina Grande: UFCG, 2005 (Inédito)).

² Como a valorização da criança, em sua inventividade e seu modo de olhar para as coisas ao seu redor, e a atribuição de funcionalidade diferente a certos objetos (a exemplo da peneira, que pode ser utilizada como brinquedo).

³ A exemplo da valorização da criança e de das coisas simples de nosso ambiente - principalmente as advindas da natureza, etc.

⁴ "O menino que carregava água na peneira" e "A menina avoadada".

terminamos por enveredar numa questão central: qual é o lugar da criança em nossa sociedade? Para alguns, tal *lugar* se configura na importância de “descobrir a si mesmo através da liberdade de quem olha o mundo pela primeira vez” (Cademartori, 1999:36), percorrendo o caminho do jogo, aliado à brincadeira e à interação com o brinquedo não-massificado ou não-industrializado.

O brinquedo, utilizado pela criança para dar-lhe liberdade e interagir com o mundo, não precisa ser necessariamente palpável, como assim nos parece mostrar o poeta Manoel de Barros em sua obra. As crianças de seus textos interagem com brinquedos inventados a partir da natureza e, principalmente através da imaginação, criam brincadeiras com a água, o vento e com as palavras. Mas também não deixam de lado os brinquedos concretos, utilizados com o fim específico da “diversão infantil”, a exemplo daqueles inventados a partir de um caixote velho ou de uma peneira, tendo por base elementos de seu cotidiano.

Para muitos autores (a exemplo de Cademartori, 1999 e Zilberman, 2002), a entrada na escola parece podar a criatividade das crianças, ao inserir atividades que visam aproximá-la do universo adulto: mais prático e objetivo do que o da brincadeira, ou o da poesia, e dos jogos de palavras, recorrentes na literatura. Então, o que era livre (no universo da brincadeira, sem intenção alheia à diversão e expansão dos horizontes) passa a ser programado e orientado para fins pragmáticos (no ambiente da escola), como o são os fins do trabalho e do sustento da família.

Por outro lado, se entramos em contato com as escolas públicas e privadas e com as comunidades em geral, perceberemos a necessidade que têm de um trabalho com a poesia. De um modo geral, observamos que há uma carência acentuada com relação a esse tipo de *vivência* traduzida em versos, principalmente nas escolas⁵.

Tratando-se do Ensino Fundamental, segundo Pinheiro (2005:51), o que se pode perceber é um certo descaso com relação ao texto literário, tendo em vista que os textos utilizados, em sua maioria, vêm do livro didático, que muitas vezes dá prioridade ao estudo de regras gramaticais, em detrimento da abordagem em si do texto, sem contar o fato de que os textos, volta e meia, ganham uma abordagem moralista, por parte de alguns autores (tanto de livros didáticos, como de poesia infantil) e professores.

⁵ No distrito de São José da Mata, trabalhamos durante alguns meses com alunos da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino médio, ministrando aulas de Literatura e Artes; realizamos experiências com os livros de Manoel de Barros em 4ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas de Campina Grande e em terceiras séries de uma escola particular da cidade de Queimadas. Em ambos os contextos, ficou-nos clara a necessidade do trabalho com a literatura e principalmente com textos literários.

É bom lembrar também que nem sempre a realidade se mostra desta forma, pois o próprio autor acima citado apresenta casos em que muitos professores e escolas estão preocupados em proporcionar aos alunos um contato maior com textos literários e se esforçam em levá-los até bibliotecas ou mostrar-lhes que o mundo pode ser melhor descoberto através da leitura ou do estudo de um poema, de um conto, de um romance.

Mas é verdade também, segundo o autor, que muitos profissionais de ensino preferem dar prioridade a trabalhos com narrativas curtas (a exemplo de contos e crônicas), já que muitas vezes acreditam não ter familiaridade com poemas e, por conta disso, convencem-se também de que seus alunos não apreciariam esse tipo de texto, que pode se mostrar muitas vezes complexo e abstrato. Tais idéias sobre o texto literário terminam por desaguar, de certa forma, num contra-senso, afinal o texto poético é também bastante curto e os textos narrativos comumente se apresentam complexos e abstratos.

Mas o que talvez se consubstancie em um problema é o fato de que o poema exige, por parte do professor, certa formação que tenha por base uma carga de leitura e um conhecimento de literatura e de arte, o que de acordo com Sorrenti (2007), infelizmente, está um pouco longe da formação a que muitos professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio têm ou tiveram acesso.

Entretanto, é preciso lembrar que, segundo Lukács (2004), a narrativa tem realmente maior espaço na sociedade atual, já que o texto em prosa, em tese, se expressa no tempo das relações sociais de nossos dias e seu ritmo se aproxima bastante da racionalidade com que se dão as relações humanas de nossa época, ao contrário do ritmo da poesia (Paz, 1996: 21-41). Mas e o que dizer do hibridismo de gêneros, que faz com que poemas sejam narrativos e narrativas se expressem por meio de palavras e expressões extremamente poéticas?

A discussão a respeito desses temas pode ser ainda muito ampla, porém, acreditamos que o principal papel da poesia seja dar prazer a quem dela se aproxima. A escola é um dos espaços da vida que devem proporcionar o acesso a esse tipo de experiência. Mesmo que ela não ofereça isso ao longo da vida escolar do aluno, a necessidade do ser humano em entrar em contato com o prazer da arte é maior, fazendo com que ele esteja sempre buscando as várias expressões artísticas que existem (Candido, 1999).

A arte, que se expressa também por meio da poesia, mantém relação com a expressão de sentimentos e emoções individuais. Esses sentimentos, ao serem publicados em livros, etc., além de reconhecidos como valor de uma experiência

individual, mais amplamente também o serão como de uma experiência humana (Bosi, 2000).

Sabemos que apesar de todas as pessoas necessitarem da arte para a própria sobrevivência, muitas delas não conseguem expressar-se por meio de versos ou de textos em prosa como alguns grandes escritores, poetas, pintores.

Para isso, acreditamos que atividades com desenhos, sem exigência de perfeição, possam ajudar um pouco na necessidade de criar. Desenhos feitos com base em experiências individuais de leitura buscam demonstrar a necessidade de continuar no lúdico, sem perder de vista a vivência com o texto literário. Neste caso, não estamos desconsiderando a atividade de pensar sobre aquilo que foi lido, necessária também ao estudo do texto.

Acreditamos que o trabalho de expressão artística – seja por meio de desenhos, ou mesmo pela elaboração de trabalhos manuais, como a fabricação de brinquedos a partir de materiais um pouco esquecidos pela sociedade, como caixas de sapato velhas, restos de papéis, cordas, etc. – pode vir a ser um meio pelo qual a criança de nossa sociedade (que, devido às condições sociais dos meios urbanos, muitas vezes se condicionava à situação de adulto mirim) possa experimentar a possibilidade de viver uma experiência estética a partir de um texto poético, que convide para vivência da infância com mais plenitude e especificidade.

Ao longo de nossas experiências com a poesia de Manoel de Barros, tanto a considerada para crianças, quanto a para adultos, percebemos que alguns leitores muitas vezes impõem barreiras para se inserir na proposta sugerida pelos textos. Isso talvez se dê pelo fato de muitos buscarem compreender e interpretar, ao invés de seguir uma das primordiais lições do poeta que é a de também buscar sentir os poemas, a partir de seus versos e da experiência que neles é relatada.

Um trecho de um de seus poemas, do livro *Poeminhas pescados numa fala de João* (2001), sobre o qual vêm muitos nos perguntar o significado, é o seguinte: “Veio Maria-preta fazeu três araçás pra mim/ Meu bolso teve um sol com passarinhos...”. A beleza estética destes versos, alcançada através do estilo do poeta (que preza pelas coisas simples da natureza e pelo falar despropositado das crianças), autoriza-nos a afirmar que eles buscam ser, ao invés de somente entendidos, também sentidos. E as inquietações para a construção de um sentido imediato vêm de leitores acostumados com a idéia de que tudo deve ser somente compreendido e interpretado.

Esquecem de se portar como a criança que nem sempre precisa saber qual o funcionamento do objeto para com ele interagir (ou vice-versa). E a poesia talvez

não queira especificamente ir somente pelo caminho do que é prático ou tem objetivos, mas também por um outro: ela quer ir de encontro ao que a sociedade pragmática defende, mostrando que há outras experiências mais ricas que estão sendo esquecidas; experiências cotidianas com elementos da natureza, vindas de pessoas simples ou mesmo das crianças, e que são capazes de ativar os sentidos de nosso corpo (tato, visão, olfato, por exemplo) fazendo-os interagir uns com os outros, promovendo uma comunhão entre o objeto e o ser humano que com ele entra em contato.

Acreditamos que as crianças, que ainda estão desapegadas de maneira extrema ao pragmatismo, estejam alheias à idéia de que tudo deve ser somente compreendido ou interpretado, e por isso podem também sentir os poemas por meio do aguçar da sensibilidade, atentando para a sonoridade das palavras, para as imagens nas ilustrações dos livros de Manoel.

Por conta destas percepções iniciais, aqui narradas de modo resumido, decidimos partir para um trabalho que tem como intento responder a duas questões de pesquisa:

1. No poema narrativo "O menino que carrega água na peneira", do livro *Exercícios de ser Criança*, como são abordadas as temáticas da brincadeira e da imaginação, relacionadas aos temas gerais e recursos imagéticos utilizados na poesia de Manoel de Barros – a exemplo da simplicidade das coisas do chão, da peculiaridade da água, e da tese da racionalidade aliada a uma perspectiva mais sensível em relação às coisas do mundo?
2. E qual o efeito estético causado pelo poema narrativo "O menino que carrega água na peneira", de Manoel de Barros, em crianças de uma 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande?

Os Objetivos Gerais são:

1. Apresentar a poesia de Manoel de Barros a alunos de uma 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande;
2. Contribuir, ao menos minimamente, para a construção de uma metodologia de trabalho com a poesia em sala de aula.

Os Objetivos Específicos de nosso trabalho são:

1. Conduzir alunos de uma 4ª série do Ensino Fundamental a vivenciarem a

poética de Manoel de Barros;

2. Analisar o efeito estético causado em alunos de uma 4ª série, pela leitura do texto de Manoel de Barros, a partir de uma seqüência de leitura;

3. Examinar com atenção o efeito causado pelo texto poético a partir dos desenhos dos alunos, para observar semelhanças ou diferenças entre as suas visões e, se possível, compará-las à nossa visão como pesquisadora.

Para alcançar estes objetivos, dividimos o trabalho em duas partes. Na primeira delas (parte I), mostramos quais os pressupostos teóricos (encontrados principalmente a partir da análise das características da poesia de Manoel de Barros, destacando-se os seus livros infantis) que nos embasaram para a análise das experiências práticas, trazidas na parte II.

Ainda quanto à parte I, ela foi dividida em dois tópicos. No primeiro deles, intitulado "Algumas Teorias", apresentamos um pouco da poesia de Manoel de Barros, através de alguns temas recorrentes em seus textos (valorização da criança, do uso da imaginação e da sensibilidade) e de comentários realizados pela crítica especializada. Para construir uma base teórica que auxiliasse na reflexão a respeito do poema (que se dá no tópico seguinte), utilizamos textos de Bachelard (2002), Kishimoto (1999), Held (1990), Camargo (1982), Bosi (2000), dentre outros.

No segundo tópico, buscou-se refletir acerca do poema narrativo "O menino que carregava água na peneira", do livro *Exercícios de ser criança*. E, nessa reflexão, além de descrevermos e refletirmos um pouco sobre o modo como Manoel de Barros se apresenta poeticamente para um público adulto, trazendo suas características para a poesia para crianças, analisamos algumas das peculiaridades de sua poética, a exemplo da recorrência dos personagens-crianças e de sua relação com brinquedos recriados a partir da imaginação; do olhar voltado para os elementos da natureza e para as coisas simples do chão; da valorização da memória daquilo que se realizou na infância; da relação da poesia com a água; e da linguagem oral, bastante valorizada, principalmente a partir da inventividade das crianças.

Na reflexão sobre as características acima apontadas, não deixamos de observá-las tendo em vista as ilustrações já que, em se tratando de livros voltados para um público infantil, elas assumem uma importância categórica, pois para muitas crianças o primeiro texto a ser lido é o não verbal.

A parte II teve por objetivo refletir acerca de uma experiência realizada com o poema estudado na parte I, comparando, numa perspectiva mais abrangente, as leituras realizadas pelos alunos participantes da pesquisa e confrontando-as, se

possível, com a nossa própria leitura. Além disso, também sugerir um modo de abordagem do mesmo poema, em sala de aula, ou uma metodologia de trabalho com a poesia no contexto escolar, contribuindo, ao menos minimamente, para a formação de leitores e de pessoas mais sensíveis no trato com as coisas da vida⁶.

Nesta parte prática do trabalho, também a dividimos em dois tópicos. No primeiro deles, intitulado “Teorias sobre o trabalho com a poesia”, lançamos mão de algumas teorias da leitura, apoiando-nos inicialmente em Cosson (2005) e Pinheiro (2002), e principalmente na teoria do Efeito Estético, apresentada tendo por base textos de Iser (1979), que nos auxiliaram numa melhor compreensão dos textos de Manoel de Barros e de sua aplicação em sala de aula.

No segundo tópico, apresentamos, num primeiro subtópico, o modo como se deu a preparação para a elaboração da parte prática da pesquisa. O subtópico seguinte trouxe a análise da experiência com uma turma de quarta série do Ensino Fundamental de uma escola pública de nossa cidade, tendo por base uma seqüência de leitura, cujo objetivo maior era o de despertar o prazer por textos literários. É importante lembrar que intervimos numa sala de aula já em curso, e lemos, para os alunos, o poema selecionado.

⁶ Esperamos que vários professores tenham acesso ao nosso trabalho e possam pô-lo em prática como uma sugestão de abordagem de poemas de Manoel de Barros, ou de poemas em geral.

PARTE I: EM BUSCA DO POEMA

1. ALGUMAS TEORIAS

1.1. Sobre o poeta e seus textos

Manoel de Barros nasceu em Cuiabá, Mato Grosso, em 19 de novembro de 1916. Escreveu seu primeiro poema aos 19 anos e publicou o primeiro livro, *Poemas concebidos sem pecado* (1937), há mais de setenta anos. Recentemente, pela editora Record, teve republicada a maioria de seus livros (mais de 25). E, de 1995 para cá, tem produzido bastante, chegando a publicar até dois livros por ano.

Em 1999, o poeta lançou o primeiro livro voltado para o público infantil, *Exercícios de ser criança*. Já em 2001, foram publicados os livros *Poeminhas Pescados numa Fala de João*⁷ e *O Fazedor de amanhecer*, também voltados para esse público. Mais recentemente, temos notícias das publicações de: *Memórias Inventadas: a Infância* (2003); *Cantigas por um passarinho à toa* (2005); *Memórias Inventadas: a Segunda Infância* (2007); e *Poeminha em Língua de Brincar* (2007).

Apesar da expressiva produção poética de Manoel de Barros, há uma escassez de pesquisas relacionadas à sua obra e de característica ou peculiaridades abordadas⁸. Isso talvez advenha da atribuição que lhe é dada, por muitos críticos, de “poeta do pantanal” o que, de certa forma, diminui a grandeza de seus temas universais, atribuindo-lhe a redutora alcunha de “poeta do meio ambiente”.

Mas, em uma das cartas de *Cartas a um jovem poeta*, Reiner Maria Rilke sugere a Franz Xaver Kappus que, se ele quer continuar na idéia de ser poeta, adote o seguinte:

(...) Aproxime-se então da natureza. Depois procure, como se fosse o primeiro homem, dizer o que vê, vive, ama, perde. (...) relate suas mágoas e seus desejos, seus pensamentos passageiros, sua fé em qualquer beleza – relate tudo isto com íntima e humilde sinceridade. Utilize, para se exprimir, as coisas de seu ambiente, as imagens de seus sonhos e os objetos de suas lembranças. (...) Mesmo que se encontrasse numa prisão, cujas paredes impedissem todos os ruídos do mundo de chegar aos seus ouvidos, não lhe ficaria sempre sua infância, essa esplêndida e régia riqueza, esse tesouro de recordações? Volte a atenção para ela. Procure soerguer as sensações submersas desse longínquo passado: sua personalidade há de reforçar-se, sua solidão há de alagar-se e

⁷ *Poeminhas pescados numa fala de João*, inicialmente, apareceu como conjunto de poemas que compunham um dos capítulos da *Antologia Gramática Expositiva do Chão*. Relançado agora, constitui-se num livro direcionado ao público infantil, já que sua estrutura nos leva a pensar deste modo, principalmente por conta das ilustrações que a ele foram acrescentadas.

⁸ A maioria das abordagens sobre a obra de Manoel de Barros refere-se ao tema da infância. Outros aspectos característicos, como o da linguagem, ou recursos imagéticos como a água, a sinestesia, ou ainda temáticas como a do gosto pelas coisas simples, por outro lado, não são bastante aprofundados.

transformar-se numa habitação entre lusco e fusco, diante da qual o ruído dos outros passa longe, sem nela penetrar. (Rilke, 2001: 27).

“Aproximar-se da natureza”; “fazer uso de coisas de seu ambiente, imagens dos sonhos e objetos das lembranças”; “utilizar a infância como tesouro de recordações”; ou mesmo “soerguer as sensações do passado”: esses ensinamentos parecem ter sido dirigidos ao poeta Manoel de Barros. Só que ele os reconstrói, levando-os adiante e, além dos elementos do ambiente e das recordações da infância, que são traços bastante recorrentes em sua poesia, em uma entrevista, o poeta afirma que também o influenciam, na construção de seus poemas, a sua:

inaptidão para o diálogo, talvez um sentimento dentro de mim do fragmentário (...) saudade de Deus (...) Necessidade de reunir esses pedaços decerto fez de mim um poeta. (...) Minha poesia é hoje e foi sempre uma catação de seus perdidos e ofendidos. (Apud: Guizzo, 1994: 308).

Moisés (1996: 15) afirma que um dos primeiros passos para se entrar em contato com a poesia de Manoel de Barros está em observá-la sem pressa: ler várias vezes o mesmo texto, inclusive em voz alta. Este procedimento faz com que percebamos a riqueza sonora e, aos poucos, a peculiaridade de sentidos que se mostra em seus poemas.

Do mesmo modo, a jornalista Martha Barros (apud Waldman, 1994: 16) (filha de Manoel), que também é pintora, afirma que a poesia de Barros apresenta intrinsecamente uma “força rítmica” e “sonoridade imprevisível”, características que apontam para um dos primeiros meios de acesso à sua poesia: o encantamento sonoro. Aliás, o próprio poeta afirma querer que “as ressonâncias verbais dominem o semântico” (Barros, 1991: 313).

A poesia de Barros também se apresenta profundamente imagética e envolvida por atitudes de simplicidade e humildade (com relação aos objetos, à matéria de sua poesia), que são sugeridas e apontadas como essenciais para serem seguidas pelo artista e pelo poeta, enfim.

A proposta desse itinerário de vida é sugerida por um eu-elíptico – que, nas palavras de Waldman (1994: 20), é um sujeito que se mostra e, ao mesmo tempo, se esconde⁹ – que busca ensinar-nos a olhar de outro modo para as coisas, enxergando-

⁹ O eu-lírico de seus poemas parece estar sempre presente, tentando nos sugerir modos de como aguçar a sensibilidade para a sua poesia. E, ao mesmo tempo, também se esconde do leitor, não revelando quem realmente seria esse sujeito, se um personagem inventado, o eu-lírico, ou o próprio poeta.

as como se nunca as tivéssemos visto antes, como se as tivéssemos inventado agora, nomeando-as no momento em que as descobrimos, como fazem as crianças.

Manoel de Barros ainda diz que sente “quase orgasmo” na tarefa de refazer-se:

Pegar certas palavras já muito usadas, como velhas prostitutas, decaídas, sujas de sangue e esterco – pegar essas palavras e arrumá-las num poema, de forma que adquiram nova virgindade. Salvá-las num poema da morte por clichê. Não sinto outro gosto maior do que descobrir para algumas palavras relações dessuetas e até anômalas. (Guizzo, 1991: 308)

Ao ser perguntado, em uma entrevista, se a poesia é necessária, e sobre qual a sua função hoje, Manoel nos diz que “A mim me parece que é mais do que nunca necessária a poesia. Para lembrar aos homens o valor das coisas desimportantes, das coisas gratuitas” (Apud: Guizzo, 1991: 310).

Outra característica pulsante que pode ser observada a partir da leitura dos poemas de Manoel de Barros é a da valorização da infância através da recorrente aparição de personagens-crianças. Em seus textos, percebe-se que a criança é considerada como um ser dotado de capacidade sensível extrema; um ser para o qual todos devemos olhar e colher as mais diversas qualidades, trazendo-as para as nossas vidas, no sentido de com elas comungar.

Segundo Basbaum (2002), é de comum saber que na infância os sentidos do nosso corpo encontram-se bastante aguçados: tato, visão, audição, paladar e olfato ainda estão ajudando a criança a descobrir o mundo. E não é difícil encontrar momentos no desenvolvimento da criança em que não se perceba uma reação de extrema sensibilidade e de construção de sentidos a partir de elementos de seu corpo que interagem com as coisas de seu ambiente. Tais reações diante do mundo são chamadas por muitos teóricos de reações sinestésicas.

E há estudos científicos (apud Basbaum, 2003: 35) a respeito da sinestesia que defendem que todos somos sinestetas, apesar de que somente alguns experimentem de maneira consciente esse fenômeno. Isto porque o nosso corpo recebe informações perceptivas e sensitivas sobre o mundo em um único bloco de imagens (percepção holística), que são distribuídas, em seguida, a todos os sentidos (olfato, paladar), de maneira diferenciada. Aqueles que percebem conscientemente a sinestesia, ou possuem predisposição genética para tal, ou foram expostos a estímulos (a poesia, por exemplo), os quais possibilitaram o desenvolvimento da sensibilidade para aquele modo peculiar de percepção do mundo.

Os estudos ainda comprovam que “a frequência da sinestesia em crianças

parece ser três vezes maior do que a frequência em adultos” (Marks, 1997; 88, apud Basbaum, 2003). E ainda que:

A sinestesia, propriedade de um modo cognitivo pré-verbal, perdura na idade adulta apenas sob a forma intrínseca das correspondências cross-modais, e em novas cor-respondências, não diretamente presas à experiência, criadas no reino abstrato da linguagem. E o preço pago pelo ingresso no universo criativo e simbólico da linguagem é exatamente a perda da experiência direta (Basbaum, 2003).

Para o autor acima citado (Basbaum), as experiências sinestésicas – e, por analogia, as reações sensíveis dos indivíduos em relação ao mundo ao seu redor – são características de mentes que se encontram num modo de percepção ainda anterior ao da própria formação da linguagem no indivíduo, mas que nem por isso podem ser desvalorizadas. As correspondências cross-modais a que o autor se refere, são aquelas experiências que podem ser vividas pelos indivíduos sinestetas. E elas podem ser definidas como os sentidos que vão além de correspondências modulares ou normais, a exemplo do cheiro de algo ser sentido pelo olfato.

Quando crianças, tais experiências dão-se de forma praticamente direta. Mas, quando adultos, por termos de mergulhar no universo de certo modo pragmático do sistema da linguagem, elas passam a sobreviver por conta das possibilidades oferecidas pela linguagem, ocorrendo de forma indireta, restando-nos a poesia, por exemplo.

Para o autor, as crianças (principalmente os bebês) são mais sensíveis, estão mais abertas aos estímulos do corpo, porque não conseguem relacionar sistematicamente em seus cérebros os sentidos com determinados órgãos do corpo (por exemplo, o som do mar com a audição).

A poesia de Manoel de Barros talvez esteja voltada para esses princípios fundamentais da sinestesia, pois nela há a sugestão de que os seres humanos precisam apenas de estímulos da sensibilidade para recomeçar a perceber o mundo de uma forma mais poética, menos pragmática, mais sensível. Voltar à infância, ao princípio da vida, à origem de tudo e recuperar o intercruzamento de sensações; deixar-se ser “incorporado pelas formas pelos cheiros pelo som pelas cores”¹⁰ é querer se contrapor ao uso exclusivamente da razão, muitas vezes vazia, e que nos faz sentir cada vez mais a solidão, a saudade dos tempos em que as sensações momentâneas e instantâneas, mas também ricas de significados, predominavam em nosso corpo.

¹⁰ Poema 4. In: Barros, 1998.

Com o predomínio maior da razão sobre a sensação, exigida também pela ruptura da fase da infância para a adulta (Cademartori, 1990), perdemos um pouco do contato direto com os objetos, a experiência direta com as coisas do mundo, de nosso ambiente, em detrimento do raciocínio lógico e abstrato, muitas vezes insensível.

No entanto, a poesia consegue reverter esse quadro através da linguagem – sua principal matéria –, mostrando que:

Numa dinâmica circular, a linguagem é em certa medida formada pela maneira como percebemos o mundo, e em certa medida possui vida própria e constrói (cria) ela mesma modos de representação que determinam a nossa apreensão da realidade. As metáforas sinestésicas, portanto, refletem relações entre os sentidos, que, habitando na linguagem, traduzem intercruzamentos modais de caráter biológico e/ou cultural. (Basbaum, 2003: 47-48).

Segundo o autor acima citado (Basbaum), a linguagem é tanto o reflexo de cada um de nós – do modo como nos relacionamos com a realidade e até da maneira como o nosso corpo interage com o ambiente – como o de nossa cultura, adquirindo, ela mesma, vida própria – característica que nos conduz à idéia de que a linguagem pode, ao mesmo tempo, ser dominada por nós e nos dominar.

Na poesia de Manoel de Barros, pode-se perceber também uma experiência de diálogo do sujeito com o meio, através da linguagem, onde a sensação provocada envolve o corpo do eu-lírico de tal forma que o faz “deambular aos esgarços”, “deixar restos de si no cisco”¹¹. Esse “movimento” se dá diante de coisas simples do seu ambiente, o que confirma as atitudes de humildade e simplicidade, ideais a serem perseguidos pelo poeta, diante da natureza.

O mais simples, o mais miúdo objeto de seu ambiente transforma-se, para o poeta (que faz uso constante das palavras), no sagrado, no templo onde devem habitar as maiores riquezas do ser humano, os mais necessários sentimentos do homem, geralmente perdidos, esquecidos dentro de nós mesmos, e que só podem ser trazidos de volta pelas memórias de infância, pelas experiências sinestésicas, pela “desinvenção de objetos”, das palavras (“uso de palavras que não tenham idioma”¹²) e pela revolução da ordem convencional das coisas. Atitudes que, na “realidade” do mundo atual, têm pouco espaço, mas que podem ser acolhidas pelo poeta e transformadas em poesia.

1.2. A imaginação e a água

¹¹ Idem

¹² Poema 6. In: Barros, 1998.

É perceptível, na leitura da obra tanto para crianças quanto para adultos, o gosto do poeta Manoel de Barros pela temática do aproximar a água da poesia. Para ele, a poesia se comporta como a água, em toda a simbologia que esta representa na história do homem.

De acordo com Chevalier & Gheerbrant (1998):

*As águas, massa indiferenciada, representando a **infinidade dos possíveis**, contém todo o virtual, todo o informal, o germe dos germes, todas as promessas de desenvolvimento, mas também todas as ameaças de reabsorção. Mergulhar nas águas, para delas sair sem se dissolver totalmente, salvo por uma morte simbólica, é **retornar às origens**, carregar-se, de novo num imenso reservatório de energia e nele beber uma força nova: fase passageira de regressão e desintegração, condicionando uma fase progressiva de reintegração e regenerescência (p. 15)¹³.*

Podemos recolher do conceito acima trazido a informação de que, simbolicamente, a água apresenta-se como fonte de vida e de morte, constituindo-se como elemento que proporciona eternidade a quem dela beber. Ainda, que a substância da água pode ser definida por meio de visões abstratas ou concretas. Mas é através da comparação entre ambas que se chegará à conclusão de que ela é uma massa simbolicamente infinita de sensações e refere-se às imagens possíveis, advindas dos desejos humanos.

E essa é uma constatação que provavelmente se coaduna com a proposta pelos poemas de Manoel, já que a água, para o poeta, refere-se à possibilidade de alargar os nossos horizontes de expectativa, através de experiências imaginárias e ao mesmo tempo palpáveis, onde os sentidos do corpo interagem com a massa rica e líquida da água.

Manoel de Barros parece retomar uma fala de Cristo, quando este diz:

Aquele que beber da água que eu lhe darei não terá mais sede... a água que eu lhe darei se tomará nele fonte de água a jorrar em vida eterna (João, 4:4).

Tendo em vista um diálogo com a citação bíblica acima, os poemas de Barros parecem nos sugerir que a poesia é fonte de vida eterna, de purificação e de (re)criação. Aquele que beber da água que ela oferece experimentará a revelação de que a sensibilidade é uma das saídas para o vazio, sem razão aparente, da vida na

¹³ Grifos nossos.

sociedade atual. Provará também da memória da humanidade, fonte de sabedoria, purificação, símbolo da existência humana.

No livro *A água e os sonhos*, Bachelard (2002) atribui vários sentidos para o símbolo da água em textos literários. O autor percorre caminhos por entre textos famosos para sugerir o que possivelmente significariam os símbolos das águas correntes e amorosas, águas profundas e mortas, águas doces, águas compostas, águas maternas, utilizadas como pano de fundo para representar os desejos dos escritores através das imagens traduzidas por meio da linguagem.

Dentre os vários tipos de simbologia que a água pode assumir, segundo o autor, as que acreditamos se aproximarem mais da poética de Manoel de Barros são as das águas doces e as das compostas, já que ambas referem-se à água como massa densa capaz de refazer o sujeito que dela se aproxima, levando-o à alegria e à recriação, traduzindo simbolicamente a água como um ser rico de vida, e também feminino.

Em alguns poemas de Barros¹⁴, percebemos a imagem da mulher como um ser que, por suas características, aproxima-se da poesia. Instintiva e, ao mesmo tempo, racional para cuidar dos filhos, sendo também alegre e criativa em relação ao seu ambiente, a mulher constitui-se em uma referência para a poesia moderna e para a poesia de Manoel de Barros.

Bachelard (2002: 48) acredita que nossas atitudes diante do mundo real são nada mais nada menos do que a tentativa de realização concreta de nossos sonhos individuais e coletivos. Para ele, os quatro elementos da natureza – a água, o fogo, a terra e o ar – compõem as nossas vontades, os nossos desejos. E é através desses elementos que expressamos o que queremos, as nossas memórias, as nossas opiniões sobre o presente, o passado e o futuro.

Sugere, ainda, o autor que as metáforas em textos literários são materializações de nosso imaginário e devem ser vividas por nós leitores como algo próximo de nós, material e não somente abstrato.

Castelo Branco (1998: 9), ao comentar o livro *O Guardador de Águas*, de Manoel de Barros, afirma justamente que os elementos utilizados para compor os seus textos parecem estar tão vivos que se pode até dizer que eles são os seus compositores. E isso só é possível de se realizar, provavelmente, porque o poeta se deixou envolver de tal modo que foi dominado pelos elementos, objetos e personagens referentes à água, que estão presentes nos textos:

¹⁴ Dos livros voltados para crianças, por exemplo, os poemas narrativos do livro *Exercícios de ser criança* (1999), e o poema VI de *Poeminhas pescados numa fala de João* (2002); nos voltados para adultos, o poema "O poeta", de *Ensaio Fotográficos* (2001).

é da natureza dos mínimos seres aquáticos que o guardador vai nos falar. São as larvas, as rãs, os escorpiões de areia, os seres que habitam a líquida matéria. E, menos que personagens, menos que objetos evocados pela voz do guardador, esses seres são, eles próprios a coisa que pulsa, que fala, que faz a poesia de Manoel de Barros.

Bachelard (2002: 46) acredita que as imagens relativas aos sonhos e à imaginação são naturais e essenciais à sobrevivência humana. E o poeta Manoel de Barros também parece sugerir essa idéia em seus textos, tanto que a construção de seus poemas se pauta pela tese de que a imaginação moldada pela imagem da água é capaz de trazer à tona memórias primitivas, a *luz vital* da sobrevivência humana, sua história, a resposta para o vazio sem explicação que sentimos¹⁵.

A valorização das imagens materiais, referentes à imaginação, reflete-se no fato de que, para o autor (2002: 47), as imagens que não têm profundidade lírica ou onírica podem ser facilmente esquecidas pelo ser humano. Ou seja, as imagens criadas para atender a pretensões pragmáticas, a exemplo das veiculadas em propagandas com cunho mercadológico, não têm significado, senão imediato, não contribuem para a formação de um acervo histórico de memórias oníricas e nem muito menos recorrem de maneira profunda a ele, como o fazem as imagens que se reportam à metáfora, por exemplo.

Mais ainda, é com a idéia da materialização da metáfora (onde a imagem criada por este artifício da linguagem estaria mais próxima de uma experiência concreta com o sujeito) que Bachelard (2002:49) chega à conclusão de que um único sentido de nosso corpo não é capaz de apreender com profundidade determinadas imagens dos nossos sonhos ou da nossa imaginação, pois:

Essa pega da água à matéria não será plenamente compreendida se nos contentarmos com a observação visual. É preciso acrescentar uma observação do tato. (p.111)

Neste momento, acreditamos ser possível também aproximar a poesia de Barros à teoria de Bachelard, pois a observação através do tato, para o poeta, é essencial. Para o poeta, algumas das aproximações do real, que muitos de nós fazemos, estão muito mais no campo da abstração, quando poderiam se tornar

¹⁵ Esse viés da poesia de Barros seria muito mais profundamente tratado se estivéssemos estudando sua poesia voltada para um público adulto. Contudo, em se tratando da poesia voltada para crianças, em muitos momentos da reflexão a respeito do texto poético se verá que a volta ao primitivismo e alguns traços de vontade do eu-lírico de conviver em um ambiente próximo à natureza também estão presentes.

experiências mais ricas, se fossem sentidas, de fato, pelo tato, numa relação “concreta” (mas também abstrata) com o ambiente.

A experiência material da imaginação, sugerida por Bachelard (2002) como a ideal para a expressão dos desejos mais profundos do ser humano, pode ser amplamente vivida através do contato com a obra literária. Mas a contraposição entre forma e matéria – onde o autor supervaloriza a segunda, por esta estar intrinsecamente ligada à vivência de experiências imaginativas tácteis – não deixa de aproximar-se da idéia de que a criança é o ser guardião da entrada para as experiências sensíveis de interpenetração do plano abstrato no concreto.

Como já citado anteriormente, para Basbaum (2002), as crianças, em suas atitudes, promovem esse tipo de relação táctil com a realidade. E, dentre as várias temáticas da poesia moderna, tem-se a de que elas são seres a quem os poetas devem sempre ter por exemplo, isto porque são consideradas como os verdadeiros poetas em estado bruto, fazem uso da linguagem de modo inventivo, relacionam-se com as coisas de seu ambiente, de acordo com a perspectiva da descoberta primévia.

Numa outra leitura a respeito da imaginação – só que bastante voltada para a criança –, Held (1990:10) afirma que, acima de tudo, “a leitura do real passa pelo imaginário”, o que implica dizer que, para promover uma análise do *imaginário* humano, não podemos deixar de reportar-nos aos diversos caminhos, tanto da visão de realidade, quanto de imaginação e de sonho.

E, para a autora acima, as atividades de leitura e escrita literária, desenhos e pintura artística, além da expressão corporal livre ou orientada, realizadas na escola, são meios pelos quais podemos viver ou experimentar a vivência criativa bastante recorrente nas crianças, seres ainda não tão afeitos ao formalismo social, que castra os sonhos e o olhar voltado para o fantástico; seres que possivelmente encontram portas abertas para uma melhor escolha de si, diferentemente de alguns adultos.

Ao discutir a respeito do *fantástico*, Held (1999) aproxima-o da imaginação comum a todo ser humano, e de qualquer idade. A autora nos conduz a acreditar que tudo o que está ao nosso redor se dá de modo fantástico, dependendo do olhar que lançamos para o mundo. A citação a seguir é esclarecedora:

Cada um de nós retira do real seu próprio universo. (...) um comerciante de madeira e um pintor, ao contemplar uma floresta, ao crepúsculo, vêem a mesma coisa? De certa maneira, e em resumo, produzo o meu próprio real. Por isso mesmo, meu real é fantástico, assim como meu fantástico é real (p.12).

E, para a autora, a literatura é também um meio capaz de aproximar o ser humano de si mesmo, quando promove o encontro entre os desejos refletidos na imaginação e o mundo material.

Held enfatiza, na citação a seguir, que as experiências que compõem o objeto de análise de seu livro – a imaginação – estão voltadas para o universo imaginativo da criança em relação ao texto literário, levando-se em consideração o seguinte:

O imaginário de que nos ocupamos não é esse pseudo-imaginário com função de esquecimento, de exorcismo e de diversão, que desvia a criança dos verdadeiros problemas, do mundo de hoje e de amanhã (...) mas qualquer espécie de fantástico onde a criança encontra seu bem (p.22).

O importante de se depreender dos textos de ambos os autores, aqui apresentados, é que a imaginação, para eles, é uma instituição intrínseca ao ser humano, além de extremamente necessária à sua saudável sobrevivência. E isso muito mais quanto às crianças, pois, se estimuladas de modo adequado, estes estímulos serão a base para uma vida de criatividade e raciocínio crítico sobre a sua realidade.

E Held (1990) ainda nos fala sobre isso no trecho a seguir:

Digamos que o fantástico talvez traga, simplesmente exacerbada à potência extrema, a contradição de qualquer criação estética:

Se faço existir, tal e qual e sem mais nada, o que todos podem ver, qual seria o interesse? Inversamente, se dou existência ao que só existe em meu espírito e que para os outros é absurdo puro, falo no deserto e fico sozinho. A comunicação, o diálogo, não podem se estabelecer (p.30).

O ato de imaginar deve ser comum a todos e, ao mesmo tempo, estar distante da percepção do outro, para que este se interesse pelo que de novidade tem o primeiro a contar. Em compensação, se houver o diálogo, não haverá tamanha distância entre ambos, porque se o segundo se interessa pela *história* do primeiro, algo foi despertado em seu interior. E esse “despertar” pode advir de uma maior sensibilidade para o estético. É o que afirma Bachelard:

Para quem vive realmente as evoluções da imaginação material, não existe sentido figurado; todos os sentidos figurados guardam um certo peso de sensibilidade, uma certa matéria sensível; o ponto é determinar essa matéria sensível persistente. (p.151)

A sensibilidade estética, ou mesmo a emoção despertada por uma situação

da vida real, trazida à tona por um texto literário ou por qualquer veículo de arte, é rica de sentidos justamente porque reflete o nosso interior e vai buscar nas regiões mais profundas e alagadas de nossa memória a criança que esquecemos, dos nossos primeiros anos. Anos estes de quando fazíamos da água (material tão especialmente inconstante, por sua fluidez, e também extremamente propícia para a realização dos nossos devaneios) um de nossos brinquedos preferidos:

Os sinais precursores da chuva despertam um devaneio especial, um devaneio muito vegetal, que vive realmente o desejo da pradaria pela chuva benfazeja. Em certas horas, o ser humano é uma planta que deseja a água do céu. Tanto o conquistador quanto o poeta querem imprimir no universo a marca de seu poder: um e outro tomam a marca na mão e imprimem seu ferro em brasa sobre o universo dominado. O que nos parece insensato na história, no passado, é agora, num eterno presente, uma verdade profunda da livre imaginação. A metáfora, fisicamente inadmissível, psicologicamente insensata, é todavia uma verdade poética. Isso porque a metáfora é o fenômeno da alma poética. É ainda um fenômeno da natureza, uma projeção da natureza humana sobre a natureza universal (Bachelard, 2002: 190)

As contribuições de Bachelard (2002) sobre a água em textos literários nos levam a pensar o quão necessário é vivenciar a poesia, aproximando-se o máximo possível das imagens que ela, através da linguagem, nos propõe. Com esse tipo de atitude, podemos nos descobrir mais inteiros em nosso interior, materializando os sonhos universais dos poetas e dos escritores de literatura que sonham sonhos universais e pensam através dos arquétipos coletivos.

Viver a água sugerida nos poemas de Barros, buscar incorporá-la. Para Bachelard (2002), somente grandes poetas são capazes de ter uma imaginação inventiva de modo incessante, afastada das rotinas pobres do pragmatismo. E a água alia-se à natureza, é fonte de criação, é fértil. Uma de suas sugestões para desvendar certos símbolos da água aponta para a condição humana voltada para o desejo de ser vegetal, de trocar experiências com a natureza a partir das plantas, viver o que é singular nesses seres.

Acreditamos que, no momento da expressão de desejos através da imaginação, o ser humano também se depare com cenas de sua infância onde o mais característico pragmatismo se referia à realização da brincadeira inventada, ou ao contato profundo do brinquedo que acabara de criar; ou, ainda, à volta às origens, num período líquido inicial, onde estar na água foi a nossa primeira brincadeira e a água do ventre materno o nosso primeiro brinquedo.

Segundo Held (1999):

A imaginação é instrumento da criação, tanto como da experiência interior, e daí a necessidade de reconhecer que o imaginário é o motor do real, que ele leva ao progresso (p.13).

Tendo em vista a citação acima, podemos afirmar que a imaginação é mais do que necessária ao ser humano. Contudo, deve-se levar em consideração o fato de que há um recurso imagético-material que fornece a base para a expressão da imaginação e reflete todos os temas até agora tratados (água, imaginação, brinquedo e criança): a metáfora. Por que uma expressão baseada em jogos de linguagem e de inadmissibilidade lógica dessa mesma linguagem ajuda tanto o homem a falar sobre os seus desejos? Bachelard chega a sugerir que "a metáfora é o fenômeno da alma poética" (p.125). E acreditamos que nessa "alma poética" está contida também a história e o cotidiano da coletividade – o seu viver natural -, observados em cada um, assim como é cotidiana e natural a necessidade de brincar.

1.3. O brincar e o brinquedo

"O homem só é completo quando brinca". É a partir desta frase de Schiller, que Chateau (2003: 11) inicia o seu capítulo de introdução - intitulado *Por que a criança brinca?* -, onde nos conduz à seguinte resposta para a pergunta do capítulo: não só quando crianças, mas também na condição de adultos, brincamos substancialmente por que, para sermos completos, precisamos de tal atividade. Mas, desta conclusão, chegamos a outra pergunta: qual é, afinal, a completude trazida pelo ato de brincar?

Segundo Cademartori (1990), há a necessidade inerente do ser humano em brincar, assim como há dentro de cada um de nós uma sede de arte, como definiu Candido (1999) em seu texto sobre o papel da arte para a vida: a arte é como o alimento de que precisamos para a sobrevivência de nosso corpo; precisamos, todos os dias, a ela recorrer, e a razão dessa atitude também é inexplicável, assim como o é a necessidade de brincar, ou *jogar*.

A partir dessas primeiras reflexões sobre o papel da brincadeira e da arte na vida de qualquer ser humano, nos reportamos também à dúvida de se saber qual é o lugar da criança – ser que brinca por excelência – numa sociedade em que é tida muitas vezes como um adulto em miniatura – um ser a ser moldado, no intuito de facilitar a sua adaptação à futura vida adulta, a ele sendo introduzidos logo cedo deveres de responsabilidade?

Jogo e criança são muitas vezes renegados em nossa sociedade por

buscarem, acima de tudo, uma satisfação íntima através de condutas lúdicas e despropositadas. Segundo Cademartori:

O jogo se coloca como uma atividade marginal perante atividades como comer e trabalhar, porque não é gerado por uma necessidade biológica, nem por um interesse pragmático. Não é uma obrigação, nasce da ociosidade e, com esse caráter, se opõe ao que se chama de atividades sérias (Cademartori, 1999: 26).

Não estamos nos reportando ao jogo como um tempo que a criança tem para se divertir com jogos de vídeo game, computadores, carinhos de controle remoto, ou brinquedos eletrônicos como a televisão, onde as crianças muitas vezes buscam se divertir sozinhas, longe da comunidade.

Nosso objetivo é tratar do jogo como interação entre crianças e outras de sua idade. O conceito de jogo que estamos aqui utilizando tem a ver como ludismo e com prazer, como só brincadeiras como a de passar anel, jogar peão ou futebol no meio da rua, ou soltar pipa têm.

O maior responsável pelo “afastamento” do prazer através do ludismo é o adulto, que, apesar de buscar envolver-se no mundo do trabalho, da rapidez e da seriedade prática, termina por estar sempre a buscar tempo para a satisfação de si mesmo em atividades de lazer, a exemplo de jogos, em momentos de reunião com os amigos, ou solitariamente, quando assiste à TV.

É de comum acordo entre os teóricos a premissa de que:

O jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração (Kishimoto, 1999:11)

O jogo (construído também através do brinquedo) é intrínseco à criança e é necessário ao seu desenvolvimento intelectual e à sua formação humana. Portanto, para realizar um estudo que se refira ao universo infantil deve-se observar a criança em seu contexto, em seu cotidiano. A partir disto, irá se constatar que o jogo ou o brincar dá-se de forma gratuita e livre, sem exigências práticas, consubstanciando-se unicamente no prazer da ludicidade. Para se chegar ao prazer gratuito oferecido pelo jogo, a criança deixa-se levar pela desobrigatoriedade e pela ociosidade criativa que lhe propicia um desenvolvimento intelectual mais frutífero e cheio de liberdade do que o realizado tendo em vista obrigações.

Por outro lado, observa-se também que a atividade de brincar é envolvida por regras criadas pela própria criança no intuito de otimizar e tornar ainda mais profundo e rico o brinquedo. É Cademartori (1999) que afirma:

O jogo é uma atividade gratuita, mas, apesar da gratuidade, não é incontrolado. Não resulta de uma determinação coercitiva ou pragmática, porém se deixa orientar por regras. É uma atividade espontânea, mas não é desinteressada, pois a nenhum jogador é indiferente o resultado de seu jogo. Pode ser individual ou social, pode requerer concentração ou manifestar extroversão, por ser um simples movimento de mão ou estar disciplinado por um complexo sistema de regras. Não apresenta, portanto, a uniformidade de uma classe de atividades (p. 26).

Ao tornar profundo e rico o brinquedo, a partir de estratégias tão ambíguas que revelam ao mesmo tempo *espontaneidade* ou *interesse*, as regras utilizadas pela criança para alcançar o objetivo do jogo terminam por aproximar-se das utilizadas para a composição de textos literários. Inclusive, Kishimoto (1999:15) chega à conclusão, em seu livro, de que ambos, jogo e poesia, estão originalmente interligados, tendo em vista que são frutos, senão da cultura popular, ao menos das relações humanas cotidianas, além de terem como função bastante importante a de “perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”.

A cultura infantil é um tema bastante explorado na literatura, principalmente a atual literatura infantil (como demonstra o *boom* da Literatura Infantil de 1970 para cá). Mas e em relação ao fato de auxiliar no desenvolvimento da convivência social? Será mesmo possível a concretização dessa característica em relação à literatura, e especificamente à poesia? Acreditamos que sim, e muitos teóricos nos dão segurança para tal afirmação.

Muitas vezes há a necessidade de um trabalho orientado, a partir de um mediador, entre texto e leitor, para se chegar ao alcance de tal objetivo. Estamos nos referindo à sala de aula, espaço no qual, acredita Cademartori (1999), o afastamento do jogo é exigido em detrimento da exploração do mundo por meio da obrigatoriedade. Esse afastamento se dá por inúmeros motivos que, acreditamos, podem ser suplantados, dependendo do enfoque dado pelo mediador em relação aos objetivos e ao objeto de sua aula.

Muitos dos temas levados à sala de aula para serem discutidos apresentam propósitos implícitos que podem ser observados a partir de arcabouços teóricos que os sustentam. Prega-se que a escola deve ser palco do desenvolvimento intelectual de crianças, contudo, não se repara com cuidado qual o tipo de cidadão que se objetiva formar, tendo em vista os assuntos dados e, principalmente, a partir de que

visão didática e pedagógica.

Com base numa perspectiva teórica que valoriza muito mais a assimilação de conteúdos por meio da imitação, quase não resta espaço no ambiente escolar para aquilo que o jogo e a brincadeira oferecem: a criatividade gratuita. Exceto o “intervalo” para o recreio, que merece uma discussão à parte.

Em se tratando do ambiente da pré-escola, afirma Kishimoto (1999) que muitas teorias do início do século (a exemplo da froebeliana e da escola nova) pregavam o uso do jogo na fase de ingresso e adaptação da criança à escola. Mas essa adaptação se dava por meio da introdução de jogos orientados que visavam introduzir temas da vida adulta (a exemplo das matérias de geometria ou gramática) e fugiam propositalmente do encontro com o lúdico e gratuito da brincadeira, que se assemelha aos propósitos do jogo literário.

Para acentuar esta situação, os livros escolares, em sua chegada, contribuíram para a exclusão ainda mais intensa do texto literário e do jogo infantil, pois segundo Cademartori (1999: 30):

Se apreciássemos as características dos textos e autores mais intensamente presentes nos livros escolares, concluiríamos logo que eles consagram a regra e sufocam aquilo que se quer dizer, procuram separar os sujeitos das propriedades da linguagem, ignorando que o desejo é determinado e estruturado pela linguagem e que o homem não existe fora dela.

No jogo, assim como na literatura, os sentimentos humanos podem ser expressos: ódio, paixão e prazer andam de mãos dadas auxiliando a criança a refletir sobre sua condição em relação ao mundo em que vive ou ao colega que com ela participa da brincadeira. Mas o cotidiano e a sociedade, com seus valores massificados e fingidores de gratuidade e prazer, têm tentado oferecer menos, induzindo a criança a pensar que esse “menos” é o bastante.

Segundo Weiss (1993; 24), é “através do brinquedo que a criança inicia sua integração social, aprende a conviver com os outros, a situar-se frente ao mundo que a cerca. Ela se exercita brincando”. O brinquedo, portanto, é necessário à socialização e formação de um conhecimento de mundo. Porém, nota-se que a cultura industrial tem tentado tomar da criança a capacidade de criar o seu próprio brinquedo, oferecendo-lhe o objeto pronto, tornando-o proprietário e não inventor daquilo com que brinca, tentando impedi-lo de imaginar.

Conclui Weiss (1993:22) que:

No universo dos brinquedos ocorre o mesmo que no mundo artístico, onde convivem projetos voltados às novas descobertas técnicas, com outros ligados a técnicas tradicionais rudimentares.

O desafio cabe ao adulto, que deve desenvolver uma visão crítica consciente, pois só dessa forma propiciará à criança diversas possibilidades de desenvolvimento, sem que uma exclua radicalmente a outra.

Acreditamos que o adulto deve agir para oferecer possibilidades às crianças de encontros com a arte, o brinquedo e a imaginação. Talvez a “pessoa grande” mais próxima de realizar isso seja o professor, como mediador.

1.4. Sobre ilustrações

A importância das ilustrações para os textos poéticos, principalmente se direcionados a um público infantil, é enorme. Muitas crianças, quando não sabem ler o texto verbal arriscam uma leitura do texto não-verbal.

Aliás, as ilustrações, enquanto modalidades de imagens, em nossa sociedade atual assumem grande importância e chegam a se fazer presentes em nossas vidas antes mesmo do texto verbal, que exige um pouco mais de convivência para a sua apreensão.

Teorizando a respeito da imagem, Manguel (2001: 370) afirma que traduzir por meio de imagens a palavra escrita, ou as idéias, data de tempos remotos, mas alcançou seu auge com o humanismo, entre os séculos XV e XVI.

De acordo com o autor:

as imagens, assim como as histórias, nos informam. As que formam o nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com a nossa experiência ou o nosso desejo. De qualquer forma, assim como as palavras, as imagens são a matéria de que somos feitos (2001, apud Cortez 2004: 370).

A partir desta afirmativa, podemos refletir a respeito do poder que têm as imagens de nos revelar a nós mesmos enquanto indivíduos e de se articularem com as palavras (de um poema, por exemplo) para, juntas, dizerem um pouco de nós e da vida. Talvez seja por isso que, na atualidade, praticamente a grande maioria dos livros de Literatura Infantil a que temos acesso fazem uso da ilustração como maneira de dialogar com o texto escrito, trazendo ao leitor a possibilidade de ler um texto por meio de duas visões, que podem ser diferentes ou complementares, mas num mesmo

suporte: o livro.

Nos livros de Manoel de Barros, as ilustrações podem aparecer de vários modos, porém, sempre chamando a atenção do leitor, que pode dar-se pelo impacto, ou pelo aguçar da sensibilidade. Num livro, podemos encontrar a delicadeza do trabalho manual com que são feitas as ilustrações a partir de bordados, ou de desenhos feitos a mão com o uso de carvão e materiais naturais. Noutro, as imagens surreais com que nos são apresentadas são ilustrações feitas ou com tintas a óleo, auxiliadas pelo recurso da computação gráfica.

Observamos que os textos e suas ilustrações conseguem promover uma articulação entre si, e os dois possíveis narradores (da imagem e do texto)¹⁶ interagem mutuamente contribuindo para uma melhor compreensão do todo. A proposta do autor do texto verbal, possivelmente, é a de que o leitor precisa ser mais sensível em relação à poesia e à vida, com isso aguçando sua sensibilidade também por meio das ilustrações.

Segundo Faria (2005), a leitura sensível pode ser uma das portas de entrada para a leitura proficiente, ela é uma das primeiras que realizamos quando entramos em contato com um texto. Esse tipo de leitura se caracteriza pelo descompromisso em relação ao entendimento apenas racional (ou analítico) sobre o texto e exige do leitor que também se deleite com as palavras, se envolva com o título, por exemplo, e procure depreender os temas e características gerais do livro a partir das imagens que acompanham o texto escrito.

Para a autora, um livro de Literatura Infantil de qualidade é aquele que promove uma articulação entre texto e imagem, em que ambos os elementos contribuem para uma compreensão do todo. Faria (2005) defende que, nos livros com ilustrações, estas se mostram como uma segunda narrativa, uma segunda voz que dialoga com o “narrador do texto”.

Levando-se em consideração o fato de que a extensa maioria dos livros de literatura dedicados ao público infantil apresenta ilustrações, podemos afirmar que essa se transformou em uma de suas principais características, tendo em vista a atual produção de livros para crianças. Tal afirmação pode ser complementada tendo por base algo intrínseco do texto literário: ser polissêmico. Tal característica de ser aberto para várias leituras – estando estas, contudo, voltadas para as possibilidades que o texto apresenta – implica, por exemplo, na que é feita pelo ilustrador. Esta, todavia,

¹⁶ Segundo Faria (2005:39), as narrativas ilustradas apresentam dois possíveis narradores: o do texto verbal e o do texto não verbal que, juntos, constroem uma idéia geral sobre o texto verbal e sugerem ao leitor que há várias possibilidades de leitura de um mesmo texto.

apesar de amparada em sua visão sobre o texto, também está aberta a outras sugestões.

Segundo Costa (In: Ceccantini, 2004:329):

Os textos dedicados ao público infantil, quase invariavelmente, na atualidade, são ilustrados. As imagens junto a esses textos adquiriram um papel fundamental, pois propiciam às crianças um elemento atrativo. As imagens, em primeira instância, funcionam como elemento facilitador da aproximação dos leitores infantis com o livro. Tornam mais agradável e estimulam as crianças à leitura. Transformam-se, então, em um poderoso agente auxiliar na alfabetização e na formação do gosto pela leitura.

Não podemos esquecer que tanto o texto verbal quanto o não-verbal apresentam, cada um, uma lógica para a sua realização. Geralmente, eles contam uma mesma *história* à sua maneira (dentro das possibilidades do texto verbal e do não-verbal), proporcionando, ao livro como um todo, uma *dupla narração*. No caso da poesia, são realizadas pelo menos duas experiências sensíveis com palavras e imagens (tanto verbais, quanto não-verbais).

De acordo com Poslaniec (apud Faria, 2005:39):

A seqüência de imagens proposta no livro ilustrado conta frequentemente uma história – cheia de “brancos” entre cada imagem, que, o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher. Mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outro pelas imagens. Estes dois narradores devem encontrar um modus vivendi que se traduzirá, seja pela submissão de um ao outro (...), seja por uma forma de afrontamento (...), seja por uma divisão da narrativa: as novas informações são trazidas sucessivamente pelo texto e pelas imagens.

Por constituir-se também como uma narrativa, as imagens, ou a ilustração do livro infantil, oferecem *brancos* a serem preenchidos pelo leitor, de acordo com sua recepção do texto. Com essa recepção, o leitor cria sua própria estória, aliando-a a suas vivências, suas experiências de mundo.

Para Camargo (1990), a ilustração de livros infantis assume o papel de iniciadora no mundo da arte, já que para muitas crianças o acesso ao livro é também mais fácil do que a ida a museus, galerias, etc. E, principalmente por conta da facilidade com que pode ser manuseado, o livro torna-se um veículo de fácil acesso.

Já no caso do ilustrador, o livro é, para ele, um meio de divulgação ampla de sua obra, tendo em vista que as tiragens são de alguns mil exemplares. Contudo, vale lembrar que as leis de mercado também agem no caso da divulgação das ilustrações por meio de livros infantis: muitas vezes o número e o tipo de páginas e a

diagramação dos desenhos é realizada tendo em vista as limitações econômicas da editora e não a necessidade de expressão dos ilustradores.

Não se trata exclusivamente do colorido dos livros, que muitas vezes não conta tanto para a imaginação, já que antigamente as ilustrações se davam geralmente em uma única cor, geralmente o preto sobre a página branca. Mas o “colorido” dos livros é um fato que devemos levar em conta, mesmo porque ele influencia na afeição da criança (principalmente na de hoje) sobre o livro e também na análise dessas ilustrações, quando se compara o diálogo promovido entre o texto verbal e o não-verbal. E, para muitos meninos e meninas da época atual, a presença de cores e elementos que chamem a sua atenção para o livro são essenciais, tendo em vista que os desenhos de TV e os filmes são concorrentes substanciais da leitura.

Sugere Camargo (1999: 159) que os textos não verbais são compostos por dois tipos de elementos: os narrativos e os plásticos. Os elementos narrativos estão ligados àquilo que é representado; compõem, para nós, a narrativa não-verbal, sendo facilmente compreendidos porque sugerem o movimento narrativo de um diálogo ou do próprio enredo. Para o autor, estes são elementos voltados para “figuras de linguagem visuais”, a exemplo da metáfora e do índice.

Por sua vez, os elementos plásticos se relacionam com a forma ou com o como a ilustração é representada e podem ser compreendidos através da observação de uma linha (reta, curva, aberta, fechada, etc.), uma cor (naturalista, afetiva, visando efeitos estáticos, etc.), uma luz (definindo volumes, relevo, profundidade, etc.), etc.

Mas, para Camargo (1990), apesar de lançar mão de elementos plásticos ou narrativos, o mérito da ilustração considerada rica está no fato de que ela, mesmo tendo o compromisso de dialogar com o texto verbal, não tira do leitor o prazer de imaginar e termina por sugerir uma segunda leitura do texto.

Vale lembrar que, para Camargo (1990), o ato de imaginar não está alheio às pessoas comuns, sendo imanente a qualquer ser humano, pois “as imagens – os símbolos – pertencem à nossa experiência passada e apontam em direção ao futuro” (p.170).

Tendo em vista esta citação, não se deve esquecer que o mais importante para a produção artística direcionada à criança é o compartilhar conhecimentos ou experiências e não ensinar ou explicar, pois segundo Camargo, ao se fazer isso se está fazendo qualquer coisa, menos arte, algo que muitas vezes os desenhos televisivos e os filmes não fazem.

2. ENTRE A IMAGEM E A PALAVRA

2.1. Um menino que brinca com um avião

No livro *Exercícios de ser criança* (1999), temos duas narrativas ilustradas por bordados, – uma sobre um menino (*O menino que carregava água na peneira*) e outra sobre uma menina (*A menina avoadá*¹⁷), além de um poema de abertura, sem título, que também compõe o livro.

É interessante salientar que os bordados, que ilustram o livro, foram realizados pelas próprias irmãs do ilustrador (Demóstenes) sobre os seus desenhos, o que se encaixa bem na proposta das narrativas do livro, já que elas tratam de crianças em convívio com pessoas de suas famílias.

Um dos primeiros aspectos do livro *Exercícios de Ser Criança* (1999), que chamam a atenção de qualquer leitor, provavelmente refere-se às ilustrações ou imagens visuais, à característica peculiar com que elas se apresentam: são bordados sobre desenhos. Mas, acima de tudo, bordados com significado, que dialogam com o texto e a obra de Manoel de Barros o tempo todo.

Este é um dos primeiros livros lançados pelo autor com roupagem, pelo menos a princípio, voltada para um público determinado: as crianças. Ainda, é um livro cujo tamanho pode ser comparado ao de uma folha de papel A4, o que também chama a atenção desse público, convidando-o para a brincadeira imediata com a imaginação, por exemplo. O colorido e os *personagens* desenhados no livro convidam para o mergulho nas memórias da infância, e isso também em relação aos adultos-leitores.

No poema de abertura do livro, diante de uma pergunta poética do filho no aeroporto (“– E se o avião tropical num passarinho?”; e, logo em seguida, “- E se o avião tropical num passarinho triste?”), os pais, aflitos por não saberem dar-lhe uma resposta, acabam concluindo que “Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”. Trazemos o poema na íntegra, a seguir, para apreciação:

*No aeroporto, o menino perguntou:
- E se o avião tropical num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
- E se o avião tropical num
passarinho triste?
A mãe teve temuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores*

¹⁷ Esta segunda narrativa fora publicada anteriormente no livro *Compêndio para uso dos pássaros* (1961), como uma homenagem do poeta Manoel de Barros a sua filha Martha Barros.

*virtudes da poesia?
Será que os despropósitos não são mais
Carregados de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco, o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
Aprende com as crianças.
E ficou sendo.*

Neste poema, a mãe e o pai são postos em xeque pelo filho, que faz uma pergunta poética, tendo em vista um contexto: “E se o avião tropicar num passarinho (triste)?”. Lembrando que essa pergunta poética é feita num ambiente totalmente antipoético (pelo menos a princípio): um aeroporto; e sobre um veículo que é símbolo da modernidade e do avanço tecnológico: o avião.

Observa-se também a reação do gênero masculino e a do feminino, representados, ambos, respectivamente pelo pai e pela mãe: o pai, inicialmente, *ficou torto e não respondeu*; já a mãe, teve *temuras*, mas ao mesmo tempo pensa sobre o que o filho perguntou; finalmente, após observar o que a mãe fala, o pai *reflete* e chega a uma conclusão lógica e ao mesmo tempo sensível.

O que significa essa contraposição entre *temura* versus *reflexão*? Podemos dizer que, para se chegar a uma compreensão do que sugere a poesia de Manoel de Barros, é necessário fazer uma junção entre a sensibilidade e a reflexão. E *aprender com as crianças* alguns princípios para se viver é um exemplo de como pôr em prática essa idéia.

O que aconteceria se pais e mães reagissem dessa maneira com relação às perguntas dos filhos? O que aconteceria se todos os pais refletissem, às vezes, só um pouquinho, sobre o que as suas crianças dizem? Mas o poema de Manoel não está querendo ser moralista. Sua intenção ao levar-nos a refletir desse modo, talvez tenha por base princípios poéticos recorrentemente trazidos por seus poemas¹⁸: “Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”.

O poema como que faz as vezes de um prefácio ao livro. Ele fala sobre crianças, pais e mães e suas reações diante de momentos que despertam percepção poética. Com suas duas narrativas (“O menino que carregava água na peneira” e “A menina avoadá”), o livro vem tratar também deste aspecto do cotidiano das crianças. Contudo, são acrescentadas brincadeiras, sonhos e imaginação até o grau máximo às experiências vividas pelos seus personagens.

Especificamente para o poema de abertura, é interessante chamar a atenção para a ilustração que auxilia sua leitura:

¹⁸ Vários são os poemas que tratam da temática da infância em Manoel de Barros, como já citamos ao longo deste trabalho. Para não nos repetirmos, citamos os poemas dos livros *Memórias Inventadas: a infância* e *Memórias Inventadas: a segunda infância*.



(ILUSTRAÇÃO 1)

São meninos e meninas (mais do sexo masculino do que do feminino) como que fantasiados de passarinhos, ou imitando aviões (com asas cheias de penas). Eles estão voando, ou no chão, preparando-se para voar. A cor predominante dos passarinhos é a amarela, contudo, várias outras cores podem ser encontradas, o que torna os meninos-pássaros bastante coloridos. Ainda, são acompanhados por um pequeno avião bastante colorido que está bem próximo de onde se localiza o poema. Este aviãozinho está voando em linha reta em relação ao vôo das crianças-passarinhos, que parecem ser mais livres, sem um caminho específico a ser percorrido.

Todo o livro tem como pano de fundo a cor laranja, que se assemelha muito à das terras propícias ao plantio: uma cor meio amarronzada, que pode ter relação com a fertilidade da terra, e também com o seu aspecto encharcado.

Segundo Farina (1986), o nome *amarelo* deriva do latim *amaryllis* e simboliza a cor da luz irradiante em todas as direções. Ainda, o autor afirma que as associações afetivas do amarelo estão ligadas a: idealismo, conforto, alerta, gozo, ciúme, orgulho, esperança, idealismo, egoísmo, inveja, ódio, adolescência, espontaneidade, variabilidade, euforia, originalidade, expectativa.

Já quanto à cor laranja, o nome origina-se do persa *narang*, e do árabe *naranja*, simbolizando o flamejar do fogo. Suas associações afetivas estão ligadas a: força, luminosidade, dureza, euforia, energia, alegria, advertência, tentação, prazer, senso de humor.

Das associações que podemos fazer - tendo em vista a recorrência das duas cores na imagem acima e ao longo do livro -, a alegria e a euforia serão, provavelmente, os sentimentos que vão refletir as sensações dos leitores quando se aproximem do texto não-verbal. A idéia de luz também se coaduna com a proposta do texto não verbal, pois há nas imagens uma espécie de luminosidade que irradia, como a convidar os leitores para descobrir de que é feita tal claridade que parece também aquecer, dando ao texto um certo ar de aconchego.

O vôo dos passarinhos se contrapõe ao espaço terrestre, simbolizado por um pouquinho de mato verde que se encontra ao pé da página. Deste modo, um céu tão alaranjado pode nos dar a sensação de ser o espaço onde se pode voar com características muito mais férteis do que em qualquer outro ambiente. Prova disto é o fato de que é neste espaço que as crianças estão brincando.

O poema, portanto, funciona como um prefácio ao livro, pois trata de uma criança que, na contramão do ambiente onde se encontra, de dentro do carro, no aeroporto (que nos remete à idéia do dinheiro, rapidez, resolução de negócios, características comuns do capitalismo moderno) chega a fazer uma pergunta considerada totalmente absurda para os pais, dois adultos: o que aconteceria se um avião batesse num passarinho?

Observando a pergunta do menino, ela não nos parece inusitada. Pelo contrário, parece normal. Se um avião bate num pássaro, é provável que ocorra um acidente. Contudo, o modo como ela é feita e a linguagem utilizada pelo locutor torna-a bastante terna (“tropicar” – palavra não muito usual, que nos conduz à imagem de um gigante tropeçando em algo pequeno, como numa pedra; “passarinho” – diminutivo que lembra expressão de ternura) e, mais ainda, demonstra que a preocupação do menino não é em relação ao avião e ao acidente que ele pode sofrer, mas em quanto machucado vai ficar o passarinho, se bater num avião. Desta forma, o menino dá mais valor a este pequeno ser da natureza – o pássaro -, do que ao avião – símbolo da modernidade.

A ilustração parte do mesmo ponto de vista, pois, ao mostrar vários meninos-pássaros brincando livremente em contraposição ao avião, também parece mostrar que há uma certa valorização do que a criança faz, em contraposição àquilo que é simbolizado pelo avião.

Vale ressaltar que ao observarmos o modo como é construído o poema (várias perguntas, tanto da criança quanto da mãe; além de vários momentos de parada e reflexão relativos ao pai, que ao final chega a uma conclusão) os três personagens (pai, mãe e filho) parecem refletir de modo mais terno em relação ao que

o filho propõe. Deste modo, parece não haver um conflito. Apenas um deles – a criança – (que também tem a sua simbologia ao ser alheio ao pragmatismo vazio) chamou a atenção dos outros dois adultos para a beleza daquele momento.

Do mesmo modo se comporta a ilustração, não querendo colocar o avião contra os meninos-passarinhos. Pelo contrário, eles parecem estar em harmonia, o que é comprovado pelos materiais e cores do avião que se assemelham bastante aos utilizados para a ilustração dos meninos-pássaros.

A nosso ver, a ênfase de ambos os textos (verbal e não-verbal) se dá em relação à capacidade imaginativa da criança que, através de seu olhar para o mundo e de seu modo peculiar de se expressar (que brinca com a linguagem e é ao mesmo tempo terno e sensível), contagia os adultos, aqueles que, tão voltados para os afazeres pouco sensíveis do trabalho e da necessidade de ganhar dinheiro para a sobrevivência, esquecem de usar a imaginação de modo sensível.

Tendo em vista a abertura do livro com um poema tão rico, já se imagina o que virá com a narrativa poética escolhida para este trabalho: *O menino que carregava água na peneira*.

2.2. Os despropósitos do *Menino que carregava água na peneira*

Os textos de Manoel de Barros sugerem – a partir da valorização da natureza, e das *coisas simples* de nosso ambiente, a exemplo dos sabugos de milho¹⁹, das caçarolas velhas²⁰, que aparecem em seus poemas – uma nova experiência de recolha lírica que busca convencer o leitor de que ele precisa ser mais sensível ao lançar seu olhar para as coisas que o rodeiam. Esse olhar deve aproximar-se do das crianças, à procura da inventividade intrínseca que possuem e do gosto pelas coisas *sem feição*²¹. A valorização da criança dá-se em razão de ser considerada como um “ser poeta”, o que faz com que o poeta, o artista, persiga as qualidades sensíveis que a infância proporciona.

Seus textos ainda buscam conduzir o leitor a uma comunhão de sentidos, em que as sensações do corpo, como olfato, visão, paladar, tato e audição, se misturam, promovendo uma experiência poética inovadora. Essa comunhão se delineia entre os sentidos do corpo, a natureza, os objetos de nosso ambiente e o texto poético, em

¹⁹ Poema 10. In: Barros, 1996.

²⁰ Poema IV. In: Barros, 1998.

²¹ *Coisas sem feição* é uma expressão bastante utilizada por Manoel de Barros em seus poemas e refere-se ao gosto do poeta por falar das coisas que não são produzidas exclusivamente com objetivo mercadológico, coisas que são elaboradas partindo-se na imaginação e criatividade, sem fins pragmáticos.

busca do objeto sobre o qual irá tratar na poesia. A água permeia várias das experiências sugeridas.

Os versos de Manoel de Barros são predominantemente livres. E, de acordo com a sua perspectiva poética, não há muito espaço em seus textos para a objetividade da rima ou da métrica. Há, sim, ritmo. Todavia, este mesmo ritmo dialoga com os seus propósitos poéticos: buscar as coisas simples e ir pescá-las na boca dos andarilhos, das crianças, dos seres que estão alheios à sociedade pragmática e que se recusam a participar da fragilidade do mundo capitalista contemporâneo.

Segundo o conceito de ritmo, veiculado por Paz (1996: 11):

Assim, todas as expressões verbais são ritmo, sem exclusão das formas mais abstratas ou didáticas da prosa. Como distinguir, então, prosa de poema? Deste modo: o ritmo se dá espontaneamente em toda forma verbal, mas só no poema se manifesta plenamente. Sem ritmo, não há poema; só com o mesmo, não há prosa. Pela violência da razão, as palavras se desprendem do ritmo; essa violência racional sustenta a prosa, impedindo-a de cair na corrente da fala onde não regem as leis do discurso e sim as da atração e repulsão.

Deste modo, podemos inferir que o ritmo do qual a poesia de Manoel de Barros busca aproximar-se parece reportar-se à constância da fala cotidiana, daquela defendida pelos matutos, moradores de cidades interioranas. Percebe-se que talvez haja uma tentativa de aproximar-se do ritmo primitivo, anterior à própria linguagem, buscando-se estar alheio ao racionalismo daquela fala que representa a rapidez e a falta de conteúdo complexo das relações vazias, regidas pelo capital.

O poema *O menino que carregava água na peneira* apresenta vários desses aspetos:

O menino que carregava água na peneira
(Manoel de Barros)

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.*

*A mãe disse
que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar
aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.*

*O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.*

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na
peneira.*

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viú que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro
botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.*

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.*

*A mãe falou:
Meu filho você vai se poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.*

Antes de partirmos para uma discussão a respeito do conteúdo do poema, devemos chamar a atenção para algumas figuras de repetição que podem ser observadas no texto acima, a exemplo do paralelismo e da anáfora.

Como nos informa Coelho (1980: 20), a anáfora se constitui na repetição de uma mesma palavra ou grupo de palavras no princípio de frases ou versos consecutivos. Para demonstrá-la, observe-se, por exemplo, a repetição, ao longo de todo o texto, da expressão “a mãe disse”, ou mesmo a seguinte estrofe, onde a expressão “com o tempo” é enfatizada: “*Com o tempo* aquele menino/ que era cismado e esquisito/ *Porque* gostava de carregar água na peneira/ *Com o tempo* descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira”.

Quanto ao paralelismo, a autora acima citada afirma que esta é uma figura de linguagem que tem como característica principal o estabelecimento de um paralelismo de idéias através de frases, palavras ou orações com funções sintáticas idênticas, onde determinadas expressões (não só... mas também; mas; tanto quanto,

etc.), que trazem consigo a idéia de paralelo estabelecido entre uma idéia e outra, acabam por criar um processo de ligação por coordenação. Tal fato lingüístico ocorre em alguns versos e estrofes do poema, a exemplo de: "O menino era ligado em despropósitos. /Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos"; ou "O menino aprendeu a usar as palavras. /Vi que podia fazer peraltagens com as palavras. /E começou a fazer peraltagens".

Nos versos acima, a idéia de paralelismo pode ser observada. Contudo, as expressões utilizadas não se adequam perfeitamente às dos exemplos trazidos pelo manual de retórica da professora anteriormente citada. Pelo contrário. As "frases-versos" de Manoel de Barros apresentam um paralelismo próximo ao da fala, onde um menino "despropositado", que aparece numa frase, tem sua característica mais intrínseca estabelecendo um paralelo com a vontade de "montar uma casa sobre orvalhos", na frase que segue. É como se o poeta estivesse a reforçar a idéia trazida pelas expressões "isto é", ou "por isso".

Em outro momento, o mesmo menino, que sabe usar as palavras de maneira fenomenal, *por conta disto*, resolve fazer peraltagens com as palavras. Neste caso, a expressão "por conta disto" fica subentendida, ou mesmo a seguinte idéia, reforçada pela expressão "não só... mas também": o menino não só aprendeu a usar as palavras, mas também quis fazer peraltagens com elas.

A razão pela qual o poeta faz uso dessas figuras específicas de linguagem talvez seja a prova pela qual se pode afirmar que a sua intenção é tornar o texto poético o mais próximo possível da fala cotidiana, pois ao observarmos as pessoas ao falarem de seu modo mais corriqueiro iremos perceber que fazem uso contínuo do paralelismo ou da repetição de palavras, que pode se dar também no início de uma frase, como ocorre na anáfora.

Diante de tal constatação, poderia se incluir como uma certa "figura de repetição corriqueira da linguagem humana" as rimas internas, que ocorrem também no poema acima, como a exemplo do seguinte trecho: "A mãe reparou que o menino/ gostava mais do vazio /do que do cheio. / Falava que os vazios são maiores/ e até infinitos". Observe-se que os verbos *gostava* e *falava*, na primeira estrofe, promovem uma espécie de rima que também se aproxima da fala.

No texto acima, ao observarmos a disposição dos versos na página, percebemos que eles estão distribuídos como a formar, de modo encadeado, um poema. Contudo, quando os observamos no livro, eles parecem estar dispostos aleatoriamente, como frases soltas que vão sendo ditas sobre o personagem principal e que, juntas, dão um encadeamento lógico à história que vai sendo contada.

Pelo menos à primeira vista (numa leitura menos atenta), não conseguimos detectar rimas, métrica ou figuras de linguagem, nem mesmo as referentes à sonoridade. Isso nos leva, conseqüentemente, a ver o texto como prosa. E, observando-o de modo mais atento, encontramos, nele, alguns dos principais elementos da narrativa, como: personagens, tempo, espaço, narrador e enredo com cadência lógica.

E qual seria a conseqüência, para o texto, advinda da presença de tais elementos? De certo, contribuem para a riqueza do texto, já que, ao misturar características (conteudísticas, por exemplo) do texto poético a traços (estruturais, por exemplo) elementares da prosa, possivelmente o poema-narrativo nos faz pensar que as regras delimitadas sob a justificativa escolar de facilitação ao didatismo nem sempre devem ser seguidas, em se tratando de arte, já que elas podem castrar, de certa forma, a criatividade do artista. Portanto, analisemos as possíveis conseqüências para o texto da presença dos elementos narrativos citados acima.

Quanto aos personagens, apontamos, de imediato, o menino e a mãe, já que são pessoas. Mas o que diríamos do monge, da noviça e do mendigo que o menino chegou a ser? Podemos considerá-los como personagens, já que eles se mostram como participantes da narrativa? Neste poema, os seres criados pela imaginação do menino também parecem participar do poema, compondo-o.

Em seguida, o tempo. Ao lermos o poema, temos a impressão de estarmos num certo tempo narrativo, mas qual? Talvez o tempo da infância de um menino que descobria as primeiras lições de como ser poeta, por meio de brinquedos inventados por ele mesmo, tendo em vista o seu próprio ambiente. Ou o tempo dado pelo narrador, o qual aparece no início do texto, afirmando que tem um livro sobre meninos e águas, mas que gostara mais do menino que soube trazer a água para a sua vida e transformá-la numa nova experiência, através de sua imaginação: "Gostei mais de um menino que carregava água na peneira".

Aproveitando o viés do narrador, percebemos, logo no primeiro verso do poema, um narrador que se apresenta em primeira pessoa. Contudo, esse é o único momento em que esse narrador vai aparecer de fato. No restante do texto, não o iremos localizar mais de forma direta. As falas são ora da mãe ora do menino e as do menino, a certa altura, se sobrepõem às da mãe, num gesto de maturidade²².

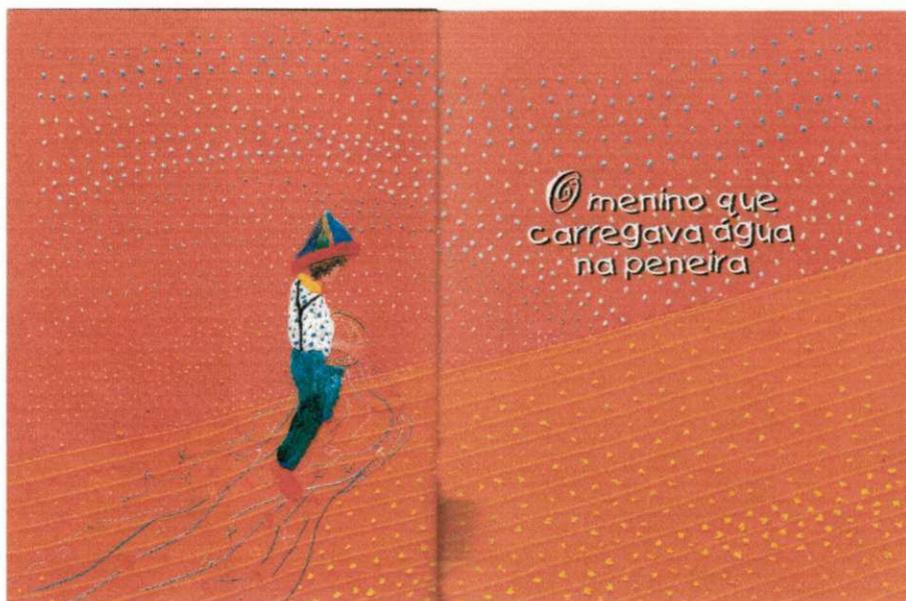
Finalmente, resta-nos o espaço. Em que ambiente está sendo narrada a história e que espaço a delimita? O espaço sugerido pode ser tanto o da imaginação do menino, como também o que o narrador em primeira pessoa constrói na narrativa,

²² No decorrer deste tópico, ainda trataremos sobre este assunto.

pois é ele que parece guiar os caminhos do enredo. Com sua fala no início do texto, o narrador deixa pistas de que foi ele que leu uma história ou a vivenciou e, por isso, reconta-a agora, a partir de sua visão.

Com relação ao título do poema, o que inicialmente chama a atenção é o fato da surpreendente atividade do menino de “carregar água na peneira”. O modo como se perfaz a enunciação do título também é significativo: é “o” menino (artigo definido), e não “um” menino (artigo indefinido), o que provavelmente chama os leitores para um envolvimento maior com tal personagem que será definido ao longo do texto. Mas que menino é esse? Esta pergunta é feita pelo leitor curioso que, na intenção de buscar uma resposta, parte para a leitura do texto.

O título da narrativa encontra-se em página anterior a do início do texto propriamente dito. E vale a pena comentar a ilustração que lhe acompanha:



(ILUSTRAÇÃO 2)

Nesta ilustração, podemos ver um menino que “carrega” letras do alfabeto que escorrem da peneira, acompanhadas da água que as ajuda a se locomover. O menino está pensativo, mesmo dispondo de alguns de seus brinquedos (o que nos levar a pensar que isso é uma contradição, já que o menino poderia estar brincando, alegre, com tais brinquedos), como a peneira, a água e o chapéu de marinheiro (este último acrescentado pelo narrador do texto não-verbal, provavelmente como uma leitura do menino afeito às coisas da água).

O pano de fundo da página apresenta a mesma cor laranja recorrente ao

longo do livro, representando, possivelmente, a terra e sua fertilidade, além da alegria, já que muitos pontinhos amarelos ou brancos, que nela podem ser encontrados, talvez queiram referir-se a plantações ou objetos que são trazidos pelo vento, a exemplo do pólen das flores, pétalas de rosas ou sementes. Aqui, acreditamos caber a analogia da terra com a imaginação do menino, já que, em seu trabalho de poeta, provavelmente terá de usar a imaginação para fertilizar as palavras que saem de sua peneira.

Esta ilustração também chama a nossa atenção para o fato de que o menino está solitário e pensativo, o que nos leva a fazer outra analogia, agora do trabalho do poeta adulto com o do poeta-mirim: como a sua atividade de carregar água na peneira é natural ao seu “ser-poeta”, o trabalho do menino de ser poeta é, como o de vários poetas, solitário e exige muita concentração, além do uso recorrente da imaginação. Ao mesmo tempo, pela leitura da imagem, o colorido e a alegria que a cor laranja passa a nós leitores parece não ser capaz de suplantiar uma certa tristeza que vem do menino-poeta, uma tristeza provavelmente natural aos “poetas grandes” ou de todas as idades, já que são críticos (apaixonados) da sociedade e do homem, conhecendo os defeitos deste ser.

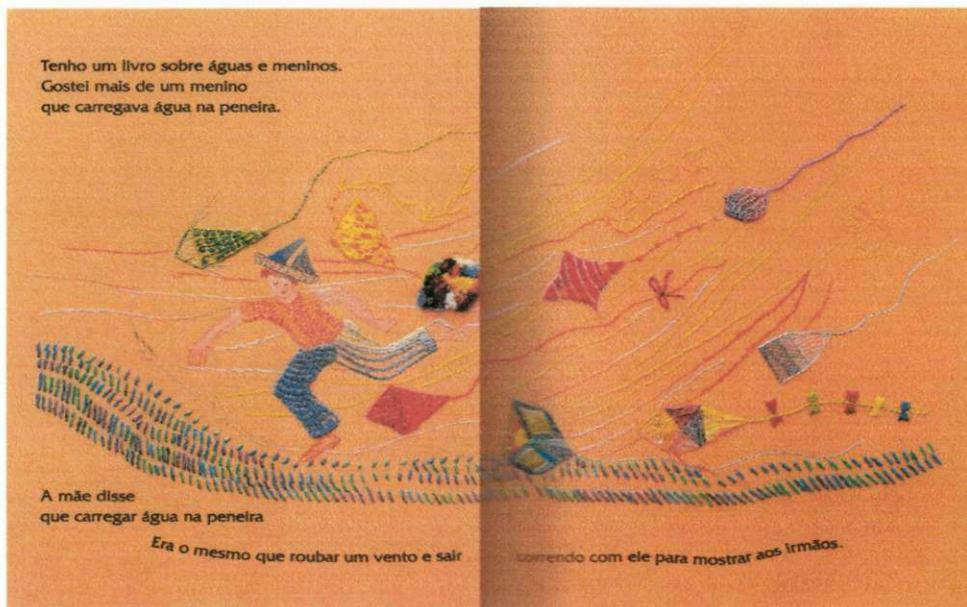
Voltando ao texto verbal (também trazido acima, junto com a ilustração), como já dissemos, logo no início do texto um “eu” implícito se pronuncia: “Tenho um livro sobre águas e meninos/ Gostei mais de um menino que carregava água na peneira”. A presença desse *eu implícito* é característico dos poemas de Manoel de Barros. E essa informação impulsiona uma questão sobre toda a obra do poeta Manoel, que é a de saber quem é esse *eu implícito* que ora se mostra e ora se esconde já que ele pode ser visto pelos leitores, porém não se dá a conhecer mais profundamente, como em narrativas em primeira pessoa, por exemplo. Provavelmente por conta disto foi que Waldman (1996) classificou como eu-elíptico (que ora se esconde, ora se mostra) o eu-lírico que aparece nos poemas.

É importante lembrar que, em alguns momentos, a poesia moderna atual se dá por este viés, buscando recorrentemente se camuflar em um eu-lírico que está presente, mas de forma implícita, como a simbolizar a própria vivência da poesia na sociedade: ela está presente, de forma escrita, para muitos, mas poucos são os que a percebem, os que com ela dialogam, lendo-a e vivenciando-a (Bosi: 2002).

A poesia de Manoel de Barros parece se coadunar com esta visão, já que os seus textos apresentam-se muitas vezes quase como incógnitas que somente seriam desvendadas pelo leitor mais atento, que deseje mergulhar em sua poesia a ponto de vivenciá-la de modo profundo. Para este leitor, provavelmente, pouco importará saber quem é o eu-lírico que o guia na jornada da leitura do poema, porque o mais

importante poderá ser lê-lo e com ele compartilhar sentimentos.

A ilustração a seguir acompanha as duas primeiras estrofes do poema:



(ILUSTRAÇÃO 3)

Correr por entre o vento, sobretudo por um vento que se coaduna com a nossa imaginação, pode significar liberdade. E são possivelmente os sentimentos de liberdade, alegria e entusiasmo, que nos tomam quando observamos a ilustração acima. Nela, temos um menino que é acompanhado por pipas coloridas, que se mostram leves e voadoras, mas não só por conta de alguns artifícios do ilustrador, a exemplo do movimento de corrida que o menino faz, ou do modo como estão posicionadas as pipas, como também em razão de esta mesma ilustração nos levar a imaginar que há um vento que por todos e por tudo passa naquele momento. Lembrando que aqui também o narrador do texto não verbal acrescentou mais dois brinquedos à atividade de ser poeta do menino: a pipa e o vento.

Observa-se que os brinquedos utilizados pelo menino, em ambos os textos (verbal e não-verbal), constituem-se em diálogos promovidos entre o concreto e o inconstante. Concretos são a peneira e a pipa, mas as funções de ambos são modificadas, tendo em vista que, primeiro, a peneira não é conhecida usualmente como um brinquedo, quanto mais masculino: é um utensílio doméstico. Já a pipa é um brinquedo infantil usualmente conhecido, mas que teve uma origem funcional, de instrumento utilizado no oriente como estratégia de guerra (Kishimoto, 1999: 15).

Em relação à água e ao vento, que também se apresentam como brinquedos

para o menino, estes são elementos da natureza que têm como característica a inconstância, mas que aqui são utilizados como brinquedos extremamente eficientes, tendo em vista a transformação que a imaginação pode lhe proporcionar. Esta mesma imaginação que foi capaz de fazer a água ser carregada numa peneira ou o vento ser roubado para ser *mostrado aos irmãos*.

Segundo Held (1999: 29) “o fantástico [referindo-se à imaginação], assim, é feito de insólito, e o insólito, para nós, poderá muito bem ser a realidade comum dos outros”. Portanto, o que é real para o menino poderia parecer imaginário para nós, assim como o que é real para nós poderia se dar de modo imaginário para o menino.

Mas talvez o que busca realmente o texto é que nos coloquemos no lugar do menino e nos sintamos vivendo e brincando com aqueles seus brinquedos fantásticos. E, tendo em vista esta *troca de lugares*, não se saberia onde estaria a imaginação ou onde estaria o que é real.

Ainda para a ilustração acima, observemos a pequena montanha pela qual o menino-poeta caminha: da direita para esquerda, ela vai ficando mais grossa, mais alta, a medida que ele a percorre. E porque da direita para esquerda e não da esquerda para a direita? Talvez em razão do trabalho do poeta ir de encontro ao que a sociedade prega como o correto, como o ideal, o “direito”. O poeta é aquele que vai ficar à margem da sociedade. Ser poeta é um trabalho difícil, pois as glórias e riquezas a serem encontradas serão as da brincadeira com palavras e a de um olhar aguçado para perceber as coisas da vida, isso tendo por base um pensamento pragmático, e ao mesmo tempo voltado sempre para a imaginação. E isso, de determinados pontos de vista, é andar na contramão.

Outro aspecto a ser elucidado é o de que o menino-poeta do poema-narrativo discutido está sempre em contato com sua mãe, que lhe diz o caminho a percorrer e, possivelmente foi através dela que ele teve acesso aos principais brinquedos para as suas *travessuras*: a peneira (utensílio doméstico utilizado pela mãe para a realização de suas tarefas caseiras).

Vejamos os versos a seguir:

*A mãe disse
que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar
aos irmãos.*

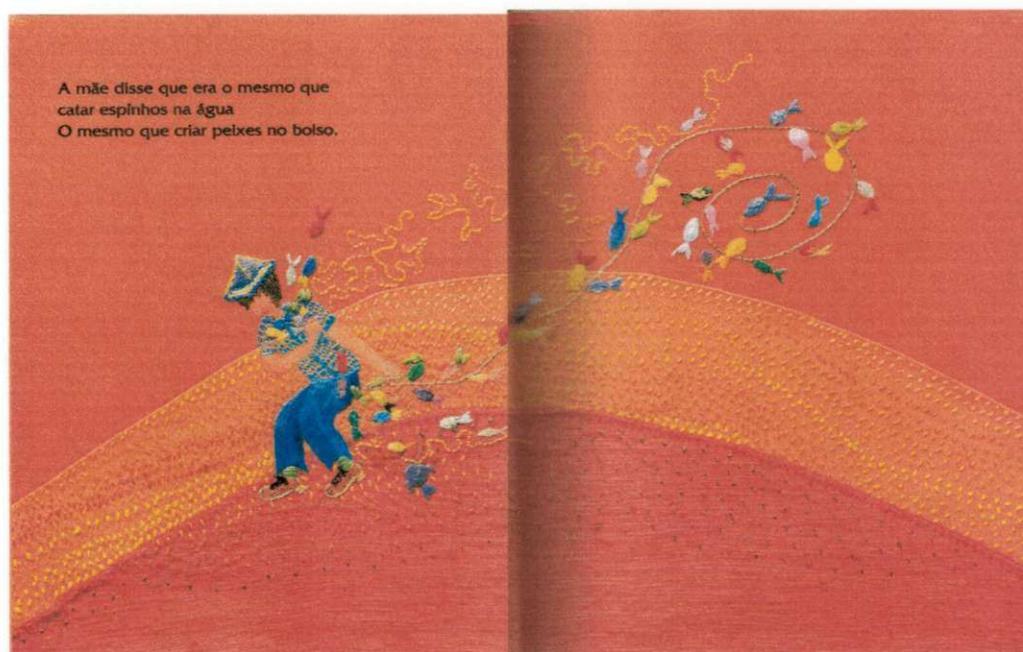
Ou:

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.*

*Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.*

Nos versos acima, reparemos a constância com que o narrador se refere à mãe e aos “conselhos” dados por ela a si, que estão ricos de artifícios de linguagem, utilizados para definir a atividade de ser poeta. E qual a importância da mãe do menino neste texto? Pela sua sensibilidade, sensatez e vontade de que o filho seja feliz, a mãe assume um papel bastante importante neste texto. É ela que observa as atitudes do filho e prevê a sua profissão: ser poeta. Não emite juízo de valor quanto a isso, porém expõe as adversidades pelas quais o filho terá de passar (“*algumas* pessoas vão te amar por seus despropósitos”) e parece dizer que apoiará o filho em sua decisão.

Segundo Weiss (1999:20), “o primeiro objeto referencial para as atividades lúdicas é o corpo da mãe e o do pai”. No caso em questão, a mãe foi utilizada como participante da brincadeira do menino. Por seu status de adulto, ela não deixou de dar conselhos indiretos ao filho, mas também se envolveu na brincadeira, apoiando-o em sua escolha e aceitando-a como boa. Aliás, ela parece indicar os caminhos de imaginação a serem percorridos pelo filho para chegar à profissão de poeta, conforme sugeriam os trechos acima e sugerem também o texto e a ilustração a seguir:



(ILUSTRAÇÃO 4)

A ilustração acima parece concretizar ou tentar materializar um exercício

imaginativo do ilustrador, tendo por base a sua leitura do texto de Manoel de Barros, juntamente com a idéia de alegria que querem passar as bordadeiras, com suas múltiplas cores dadas aos peixinhos.

Se utilizarmos a obra do poeta para dialogar com a ilustração, chegamos à pista de que em seus poemas há a idéia de que a objetividade do pensamento deve ser aliada à sensibilidade das crianças e, talvez por isso, o traçado amarelo-claro da ilustração pode estar querendo representar um gráfico onde a criança é classificada como próxima do auge da atividade de ser poeta, a ela bastando apenas escrever o que sente e o que percebe do mundo, sobretudo porque as outras atividades cabíveis a um poeta ela já as domina, como a imaginação aguçada e um olhar diferenciado para o mundo, por exemplo.

Como seria possível carregar peixes no bolso ou catar espinhos na água, senão através de um exercício sensível das idéias ou por meio da imaginação-criativa? Note-se que ambas as atividades referem-se a brincadeiras que crianças fazem; coisas impossíveis de acontecer de modo concreto, já que o nosso corpo ou os elementos utilizados para tal não são capazes de realizá-las, a exemplo da calça, que é feita de um tecido por onde a água facilmente passaria, ou a nossa mão, com a habilidade de nossos olhos, que mesmo assim não nos deixaria conseguir realizar a façanha de catar espinhos na água. Portanto, são exercícios imaginativos, os sugeridos pela mãe para explicar qual é o trabalho que o poeta faz.

Voltando à personagem *mãe*, ela parece ter a *sensibilidade* de perceber que o seu filho é *sensível* às coisas ao seu redor e, por conseqüência disso, vai ser poeta. Não se pode esquecer que mãe é essa: provavelmente *alguém* que repara com olhar de criança para o mundo ao seu redor, dá valor aos brinquedos do filho, à sua inventividade, por exemplo, para modificar a função pragmática da peneira e transformá-la num brinquedo. Isso se reflete no trecho a seguir:

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.*

Essa mãe é também uma mulher que, como o senso comum afirma, é naturalmente mais sensível e cuidadosa tanto em relação ao filho, quanto às *coisinhas* de seu ambiente. Portanto, estamos, nesta narrativa-poema, diante de uma relação entre mãe e filho, entre uma mulher e uma criança, entes para os quais o poeta Manoel de Barros recorre, em sua obra, em busca de sugerir aos leitores, por meio dos atos desses personagens, um modo mais simples e mais sensível de olhar para

as coisas ao seu redor e convencer o leitor de que deve fazer comunhão entre os sentidos de seu corpo e as coisas, objetos de sua poesia.

Contudo, vale lembrar que os conselhos da mãe aparecem no início e no fim da narrativa, mas, no meio, o menino busca se desenvolver sozinho ("o menino viu"), a partir do que a própria mãe lhe sugerira na parte inicial do texto:

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.*

*Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.*

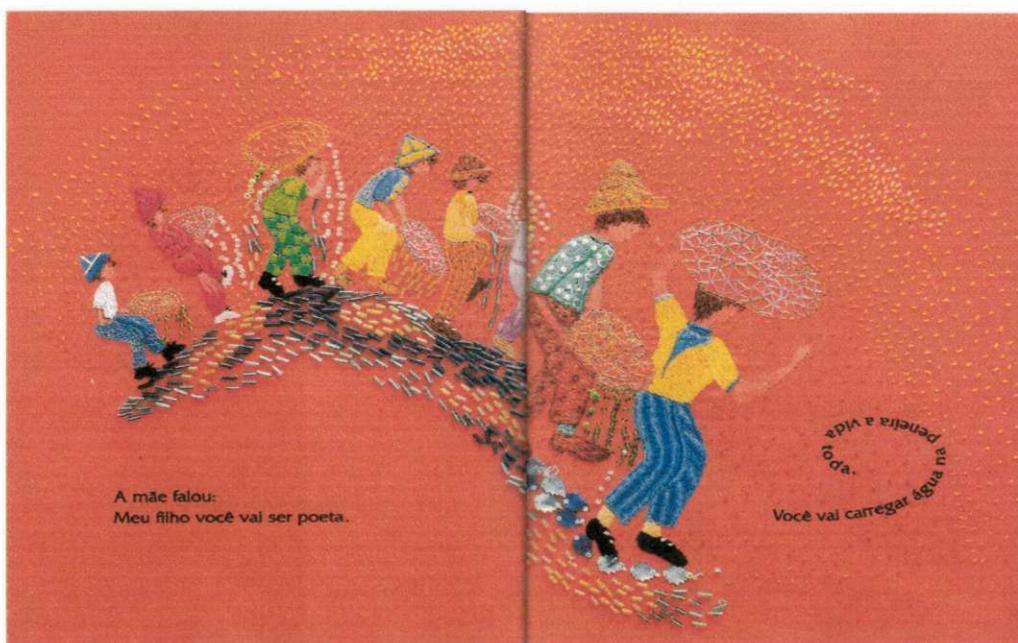
O crescimento intelectual do menino é narrado também pelas ilustrações que refletem a sua caminhada para a formação poética, voltada para a natureza e para os valores da infância. Observe-se nas ilustrações abaixo o apego do menino em relação à água, às coisas simples e veja-se também o seu ambiente: nunca é o da cidade, mas o de lugares que demonstram a proximidade com o natural, com árvores, peneiras, chapéus de marinheiro, guarda-chuvas, plantações, flores, ventos e chuvas.

É interessante também observar que o menino parece parar no tempo comum, pois ele cresce, mas suas roupas não o acompanham nesse crescimento. Há uma evolução do menino, porém ele continua sempre menino, com o mesmo chapéu de marinheiro na cabeça e com a mesma idéia sobre as coisas do mundo, a mesma idéia poética: a de que as coisas simples, a água e a imaginação criativa podem transformá-lo numa pessoa mais sensível, num ser-poeta.

A narrativa é finalizada com a fala da mãe, que explica, com *pormenores poéticos*, fazendo uso da linguagem metafórica, o que vai ser o ofício do seu filho:

*A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com suas peraltagens
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.*

A compreensão das últimas palavras da mãe (trazidas no trecho acima) é auxiliada pela ilustração (logo abaixo) que apresenta o menino em uma certa cadeia evolutiva, onde o seu tamanho parece mudar, mas as suas idéias sobre o mundo não:



(ILUSTRAÇÃO 5)

Na imagem visual acima, o menino parece ser composto por vários de seus “eus”, representados pelas várias imagens de si mesmo, divertindo-se com brinquedos simples e comuns muito mais às pessoas modestas, como a pipa, o peão, a corda, a peneira, as latas e a sua característica peneira pela qual a água escorre como as atividades imaginativas também o fazem por seu pensamento.

Nessa ilustração, mais alguns brinquedos são acrescentados pelo narrador do texto não verbal, o que mostra a construção, por ambos, do livro como um todo e sugere ao leitor que assim também o faça, pois o texto verbal é polissêmico e propicia ao leitor que promova tal exercício. Aliás, sobre o assunto, Held (1999:30) afirma:

A verdadeira narração fantástica é, de imediato, e por essência, suscetível de várias leituras, pode ser compreendida, sentida, vivida em vários planos, revela-se multívoca. A narração fantástica convida, em suma, mais que qualquer outra, a uma leitura aberta, ou mesmo a leituras sucessivas e múltiplas.

E esse exercício imaginativo pode ser feito também a partir de alguns trechos do texto poético, já que ele foi construído tendo por base a imaginação do menino e a comparação metafórica realizada pela mãe para explicar algo real, como o como se dá o trabalho do poeta. Essa linguagem utilizada no texto está também bastante próxima da fala cotidiana, que é comumente cheia de expressões metafóricas, sem obediência restrita à gramática e com reinvenção de palavras. Os exemplos a seguir podem

demonstrar isso:

- 1) *Catar espinhos na água*
- 2) *Criar peixes no bolso*
- 3) *O menino era ligado em **despropósitos***
- 4) *Encher os vazios com suas **peraltagens***

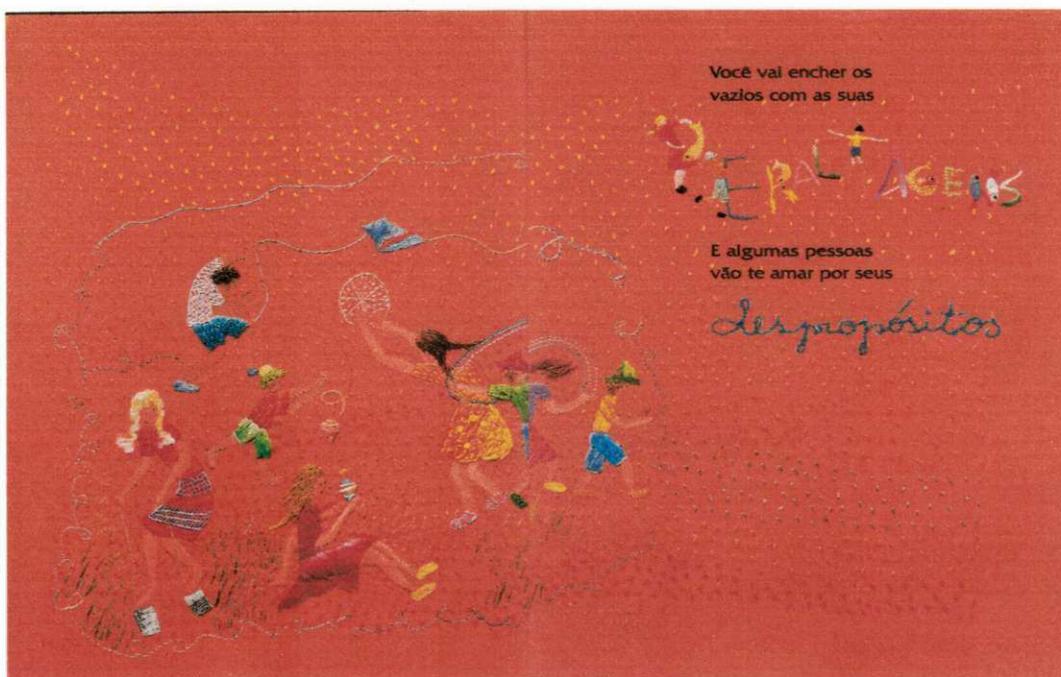
Note-se que os exemplos acima trazidos estão todos relacionados a atitudes que, possivelmente, seriam realizadas tendo em vista atividades imaginativas. Todas fazem referência a atos que não podem ser realizados no mundo real e são considerados absurdos comprovados pela ciência como impossíveis de acontecer de forma material.

Mas se seguirmos as indicações de Bachelard, a melhor forma de exprimirmos os nossos desejos, deixando-os aflorar, é a de tentar viver, de modo material, as experiências sugeridas pelas frases acima trazidas, fazendo com que aquilo que se diz ser imaginário suplante este campo (que para muitos não existe) e venha para a nossa convivência diária como experiência cotidiana.

Então, viver o poema e experimentar os exercícios imaginativos sugeridos acima é um modo de conviver melhor com os nossos desejos (segundo Bachelard) e de voltar à condição de criança, deixando-se ser livre para descobrir-se melhor a si mesmo, como acreditamos que sugiram os textos de Manoel de Barros, na idéia de que o brincar e o brinquedo são capazes de proporcionar isso.

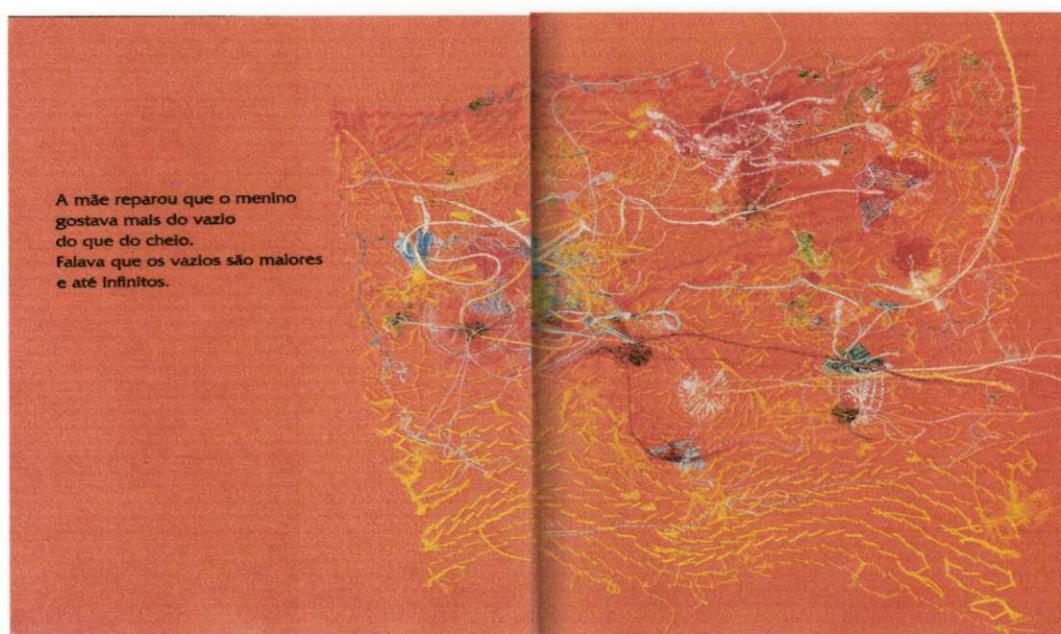
O texto escrito está também sempre em brincadeiras e interage diretamente com a ilustração, promovendo zig-zags com os versos e dando ênfase a algumas palavras que são bordadas. Inclusive, a palavra *peraltagens* faz uso de desenhos de meninos e meninas e de peixes²³ que, colocados de certa maneira, formam cada uma das letras da palavra. Acompanhemos a ilustração a seguir:

²³ Os peixes simbolizam a água, bastante presente nos poemas de Manoel de Barros. Essa interação entre texto verbal e não verbal demonstra a sintonia de ambos os narradores.



(ILUSTRAÇÃO 6)

Nós leitores realmente somos privilegiados com a escolha do autor em relação aos ilustradores, pois a imagem acima trazida reflete um significado cujo auxílio para entendimento é proporcionado também por uma outra imagem anterior do texto. A seguinte:



(ILUSTRAÇÃO 7)

A imagem acima é o avesso do bordado anterior. E é interessante observar que ela se coaduna com os versos do texto verbal: "A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio". O avesso do bordado é o que poderíamos chamar de vazio, pois é a parte que não interessa à obra como um todo da bordadeira. Porém, note-se que pela atitude dos bordadores e do poeta em fazê-lo aparecer, em contraposição ao bordado propriamente dito, fez com que ele se tornasse rico, dialogando com a poesia de Manoel de Barros, que prefere os despropósitos.

No poema analisado, e também em sua ilustração, aparecem várias ações realizadas pelo menino: carregar água na peneira; correr atrás de um vento, para pegá-lo, por entre pipas coloridas; tirar peixes do bolso... Tudo isso sem tirar da cabeça o chapéu de marinheiro, feito de papel, que muda de cor a cada nova ilustração que vai aparecendo²⁴. O ambiente é sempre a natureza e o destaque é para um menino que corre por entre flores, por entre o vento, árvores e peixes que caem do seu bolso e para suas *peraltagens*, que vão confirmar o seu destino em ser poeta, previsto pela intuição da mãe.

Ao longo da leitura deste poema-narrativo, pudemos perceber que a água está bastante presente também nas imagens poéticas. O fato de um menino *carregar água na peneira* assume inúmeros significados. Um dos primeiros é o da abstração: para que o menino consiga realizar tal façanha, é necessário que use a imaginação e, em decorrência disso, também o pensamento racional, já que os verbos (*montar, carregar, etc.*) e a consciência da mãe ("meu filho, você vai ser poeta"), podem estar relacionados a isso.

Contudo, essa abstração terá de se coadunar com uma certa sensibilidade - característica dos "poetas" - para tratar com o pensamento; tal sensibilidade sugere atitudes que visem a aproximação do sujeito ao objeto sobre o qual a poesia trata, inclusive, trocando de lugar com tal objeto, tomando-se ele, incorporando-o; nesse ato de incorporação, é possível que o sujeito irá expandir, abstratamente, os sentidos de seu corpo e volte a um primitivismo - ou à fase sinesteta das crianças, onde não separávamos racionalmente os sentidos do nosso corpo, e as sensações se confundiam com os órgãos diretos do corpo.

Os textos de Manoel de Barros, possivelmente, sugerem a seus leitores que embarquem nessa experiência e possam conhecer todas as suas fases. No texto em estudo, o que diferencia o poeta-mirim (principal personagem) do leitor comum, é o

²⁴ O chapéu de marinheiro pode estar fazendo referência a brincadeiras que fazem uso da imaginação.

fato de o primeiro trabalhar excessivamente com as palavras e buscar promover, através das construções verbais, o encontro entre leitor e texto poético.

Definir o que seria *carregar água na peneira* seria bastante metafórico e, por isso, o poeta usa exemplos retirados, a princípio, de um personagem chave para o poema como um todo: a mãe. É ela que, por meio de comparações, vai definindo, poeticamente o ato de carregar água na peneira: *Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos; era o mesmo que catar espinhos na água; O mesmo que criar peixes no bolso.*

Nestes exemplos, observa-se o uso recorrente da idéia de *estranhamento*²⁵ no intuito de fazer o leitor, por meio do texto literário, redescobrir aquilo que se apresenta por meio de figuras de linguagem e que parece ser irreal ou abstrato, mas que o faz pensar sobre algo de sua vida. O referido “estranhamento” nos leva a desautomatizar nossos conceitos pré-formados, muda a nossa concepção sobre o mundo, apresentando-nos algo novo, tudo tendo em vista modificações promovidas através da linguagem.

Acreditamos que Manoel de Barros consegue provocar o referido “estranhamento” em seus leitores. Mas a sensação de “novidade” que busca levar ao leitor talvez somente consiga se dar plenamente quando este mesmo leitor se desautomatiza, ou deixa-se levar pelo texto, por suas imagens, pela sonoridade do texto.

As imagens acima apresentadas podem representar a inconstância das sensações que os textos do poeta Manoel de Barros querem nos sugerir. Uma frase que define essa inconstância é a de um poema seu: “Não preciso do fim para chegar (...) do lugar onde estou já fui embora”. Inconstância também significa liberdade e aproxima-se de uma característica das crianças: a busca constante por provar novas sensações, por descobrir novas coisas e por permanecer num mundo onde a imaginação está sempre presente.

Interessante é observar que as primeiras “dicas” dadas ao menino-poeta sobre a inconstância das imagens poéticas vêm da mãe, que representa a sensibilidade voltada para o cuidado racional com o filho.

A temática da imaginação permanece e transpassa todas as imagens, apresentando-se em duas imagens poéticas principais. A primeira é a da água que se junta à peneira: dois objetos inconstantes, a água que escorrega e a peneira que não segura. Em segundo lugar, também referente às ilustrações, o vento que é roubado por um menino que com ele sai correndo para mostrar aos irmãos: o vento traz

²⁵ Veiculada pelos formalistas russos, a exemplo de Jakobson e Chklovsky, in: Toledo, 1976.

consigno implícito a água (afinal, ele é sinal de chuva, refresca), mas como roubar, ou sair correndo e mostrar aos irmãos um vento, senão pela abstração imagética?

Acreditamos que, nos momentos em que o poeta faz uso de imagens relativas à água e sua característica escorregadia e inconstante²⁶, ele sugere que agucemos os nossos sentidos, fazendo comunhão com elementos que compõe a natureza (a exemplo da água, da terra, do vento, recorrentes nos poemas de Manoel de Barros) e elementos que compõem os sentidos de nosso corpo (tato, visão, olfato, paladar, audição).

Temos, ainda, duas imagens que misturam o concreto e o abstrato: espinho e bolso são coisas palpáveis, mas quando pensamos que os espinhos serão catados na água e que peixes serão criados no bolso, acreditamos que somente a imaginação seria capaz de ajudar-nos a realizar tal façanha.

O fato de o menino gostar *mais do vazio do que do cheio* aponta também para a inconstância, assim como a vontade de *montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos*. Mas reparem que, em certo momento, a voz da mãe desaparece e o menino parece caminhar sozinho, sobretudo porque descobre que *escrever seria o mesmo que carregar água na peneira*.

O tempo é um tema interessante a ser tratado: o menino parece crescer e desenvolver sua capacidade intelectual, mas ainda é chamado de *menino*. Ele tem características peculiares: cismado e esquisito, afinal, é um poeta (precisa ser cismado com o mundo que lhe serve de observatório, e necessita da criticidade, que muitas vezes é tomada como esquisitice para o indivíduo comum).

A partir da oitava estrofe, o trabalho com as palavras é ressaltado:

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.*

Neste momento, o texto mostra que o trabalho com a poesia exige desenvoltura bastante para saber transformar as palavras, saber brincar com elas. Daí, podemos enumerar alguns dos brinquedos do poeta: a imaginação, o trabalho com as palavras e a percepção aguçada, voltada para uma sensibilidade igual à da mãe do menino, que representa a ternura e racionabilidade para o cuidado com a natureza e com o seu filho.

²⁶ Característica que também é enfatizada pelas ilustrações.

A partir desta constatação, se olhamos com cuidado, os brinquedos utilizados e a relação que mantém com a mãe não parecem indicar-nos verdadeiramente que o personagem principal seja uma criança. Ele parece ser já um adulto que quer se passar por criança ou que revive lembranças.

Segundo Kishimoto:

A criança procura o jogo como uma necessidade e não como uma distração (...). é pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más, sua vocação, as suas habilidades, o seu caráter, tudo o que ela traz latente no seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelos brinquedos, que ela executa (p.106).

Tendo em vista as palavras da autora, podemos chegar a pensar que é no texto poético que o eu-lírico se revela, já que é com ele que promove suas brincadeiras. Do mesmo modo, é possível que o adulto, ao entrar em contato com o jogo, ou ao ler um texto literário, também se veja refletido a si e aos seus sentimentos. Contudo, como ele não dispõe mais do tempo e do espaço social e físico para a brincadeira ou para a leitura, sente um vazio e tenta compensar, provavelmente em outros “jogos” mais adultos.

O poeta, ou o eu-lírico, que é um adulto diferente, vive a buscar na memória da infância, e nas experiências de criança, a lembrança dos brinquedos e brincadeiras e tenta revivê-los, agora com a cabeça do adulto.

PARTE II: EXPERIMENTAR O POEMA

1. TEORIAS SOBRE O TRABALHO COM A POESIA

1.1. Poesia para crianças e sala de aula

A literatura infantil, talvez justamente pela adjetivação de *infantil*, tem um percurso histórico que se assemelha ao da história das crianças e do desenvolvimento infantil, ao longo dos tempos. As crianças, em séculos passados – principalmente os dominados pela Revolução Industrial – não eram consideradas como seres completos em si mesmos, mas como adultos em desenvolvimento, para os quais caberia a introdução de regras sociais de boa convivência e comportamento, trazidas à tona por meio de textos que, a despeito da riqueza imaginativa, não deixavam de trazer, no fundo, um cunho moralista.

Alguns dos dados escritos, que temos de histórias para essa faixa etária, vêm dos irmãos Grimm, com seus textos recolhidos nas comunidades européias: histórias ricas de imaginação, mas que também refletiam o pensamento das famílias tradicionais; tais histórias sobreviveram no seio das famílias por tempos e, ao serem transcritas para livros, passaram a ser conhecidas universalmente.

No Brasil, de acordo com Lajolo & Zilberman (1999: 23-41), a produção para crianças, desde o descobrimento, era bastante tímida e somente veio a despontar com mais clarividência a partir do final do século XIX. Neste tempo, Olavo Bilac, é um dos autores mais famosos e um dos poucos que têm seu nome ainda hoje lembrado na história da literatura para crianças que data dessa época inicial. Contudo, a memória que se tem dele é que a maioria de seus textos reporta-se ao fato de que ofereciam lições moralistas aos leitores mirins, considerados aprendizes, miniaturas de adultos, não sendo vistos como seres num estágio de desenvolvimento que vai dos anos em que começa a andar e falar até os 12 anos de idade (a adolescência).

Por outro lado, Monteiro Lobato, com suas histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo, também data dessa época, mas pode ser considerado como um autor à frente de seu tempo, pois poderíamos facilmente inseri-lo no tempo de escritores de Literatura Infantil que têm como objetivo produzir textos voltados para satisfazer e aguçar a imaginação das crianças.

Segundo as autoras supracitadas (Lajolo & Zilberman, 1999: 23-41), somente a partir de 1970 ocorre o chamado "boom" da literatura infantil no país e nomes de poetas como Mario Quintana, Henriqueta Lisboa e Cecília Meireles

começam a tomarem-se mais conhecidos do público em geral (crianças e seus pais, especificamente). Isto, principalmente porque, além da qualidade estética que seus livros ofereciam, com temas próximos do cotidiano dos leitores mirins, também seriam agora mais fáceis de ser vendidos, em tese, por que alcançariam o gosto daquele público. Começa, então, a era do mercado do livro infanto-juvenil.

Provavelmente para alguns adultos e editores de livros, os livros infantis deveriam permanecer trazendo historinhas que dessem lições de moral nas crianças, lições de como obedecer aos pais e aos mais velhos, ajudando de certo modo a promover a educação social dos filhos. E é isso, infelizmente, o que ainda acontece em grande número.

Contudo, muitos autores não aceitam essa idéia e preferem fazer literatura, não receitas de educação que cabem aos pais inventar. Ana Maria Machado, Ligia Bonjunga, José Paulo Paes são alguns nomes mais recentes de autores que escrevem para crianças considerando o seu universo de brincadeiras, sua perspectiva em relação ao mundo. Manoel de Barros vem despontando recentemente. Em 1999 lançou o seu primeiro livro voltado para crianças. Mas o que surpreende é que os temas e a linguagem abordada em seus poemas infantis chama a atenção também dos adultos.

E, desse modo, fica a questão de se saber se a Literatura Infantil é mesmo só para crianças. Ou ainda: o autor de textos infantis precisa mesmo fazer como tantos outros exemplos de autores da Literatura brasileira que, quando escrevem para crianças, adotam uma linguagem e uma temática totalmente diferenciada da que utilizam para construir seus livros voltados para o público adulto?

Acreditamos que não há tanta importância no fato de se saber se a literatura ou o livro literário é ou não direcionado para crianças. Isso porque a literatura mesma nos mostra que ela é uma só e, por conta desta característica, pode ser tida como um espelho onde o “ser” humano e os seus sentimentos podem ser observados, gerando discussões que podem chegar a acrescentar na formação de uma opinião sobre o mundo, ou sobre o contexto em que vivemos.

Contudo, quando nos reportamos ao campo da sala de aula, podemos observar o quanto o texto literário – e poético, especificamente – tem sido desvalorizado, pois, de acordo com Pinheiro (2002: 15),

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. Mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, não tivemos nem produção, nem trabalho efetivo com a poesia. Os problemas relativos à aplicação da poesia são inúmeros e diversos. A primeira fase

do primeiro grau menor (1ª a 4ª séries) apresenta problemas graves no trato com a poesia – quando existe o contato. Normalmente, as professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano.

Para nós, professores e pesquisadores do texto poético, realmente é difícil ter de aceitar as constatações acima: primeiro, de que a literatura como um todo não é conhecida como deveria no âmbito da escola, um ambiente extremamente propício para que o leitor dê os primeiros passos para o conhecimento de si mesmo; e, segundo, que a poesia, uma expressão lingüística tão rica dos sentimentos humanos, é um gênero extremamente desvalorizado por ser considerado difícil de ler.

A experiência afetiva com textos literários e o que ela pode proporcionar ao aluno-leitor referem-se a algo que é intrínseco ao ser humano e que não pode ser esquecido ou deixado de lado, principalmente na escola, onde a poesia deveria ser utilizada para contribuir na formação de alunos não só críticos de sua realidade, mas também sensíveis esteticamente:

A promoção de experiências afetivas com o texto literário na sala de aula constitui-se uma dessas vias e tem se justificado pelo modo paradoxal como a literatura, associada a esse poder de encantamento, pode chegar até nós; de um lado, organizando os sentimentos e a visão de mundo que temos; de outro, promovendo atitudes de confronto com nós mesmos ou com a realidade circundante. Tendo em vista essa dupla função da literatura, a que nos remete Antonio Candido, é de se supor que a realização de propostas com o texto literário na escola, quando em favor de um prazer desinteressado, traz um lampejo de vida a quem dá acesso a essas experiências (o professor-pesquisador) e a quem as acolhe (o aluno). (Silva In: Pinheiro, 2003:124)

É necessário que a escola faça uso da riqueza imaginativa das crianças, reconhecendo-as como sujeitos-criadores. Além do mais, cabe a essa instituição preparar os futuros adultos para que eles não tenham medo da poesia ou muito menos receio de entendê-la, como admitem alguns professores²⁷.

A experiência lúdico-afetiva com poemas deve dar-se sempre, desde os primeiros anos da vida escolar, chegando até a idade adulta. A poesia é necessária à vida, uma criação do ser humano que não pode ser desprezada e sim utilizada como um meio para despertar a sensibilidade, ou aguçar o nosso espírito crítico.

²⁷ Durante algumas experiências realizadas por nós com poemas, nos anos de 2004 e 2005, algumas professoras relataram que tinham medo de trazer a poesia para a sala de aula por receio de não saber utilizá-la.

Mas e se a poesia parece ser produzida tendo em vista um público que a está esperando (como crianças e adultos, ou ambos ao mesmo tempo) para com ela interagir, porque então, poucos são os que a conhecem, ou muitos são os que a discriminam? Porque a escola, ambiente tão propício para a leitura e desenvolvimento do imaginário infantil, não faz uso da riqueza do texto literário como meio para a expansão da criticidade de seus alunos, futuros adultos? As respostas para estas perguntas podem ser diversas, mas a mudança para esta situação talvez esteja no modo como se apresenta o texto poético na sala de aula.

Há vários preconceitos sobre leitura e modos de ler na escola que muitas vezes desviam o olhar do professor com relação a um trabalho mais complexo na sala de aula com o texto literário e especialmente com a poesia.

Segundo Cosson (2005: 26), quatro pressuposições permeiam o (in)consciente coletivo do professor e, muitas vezes, o impedem de utilizar a leitura com o objetivo de formar cidadãos críticos: “os livros falam por si mesmos ao leitor”; “ler é um ato solitário”; “é impossível expressar o que sentimos na leitura dos textos literários”; “a leitura literária praticada na escola, também chamada análise literária, destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção”.

Tais pressupostos empregam ao ato de ler certa magia, capaz de diminuir a grandeza do que ele é capaz de realizar para a formação crítica e humana do leitor. A leitura individual é um meio bastante importante de adquirir conhecimento, mas devemos lembrar o quanto a coletiva pode despertar idéias adormecidas, fazer refletir sobre preconceitos, ou mesmo acurar a sensibilidade.

Os livros, por si sós, já trazem consigo uma carga de conhecimento bastante extensa. Entretanto, esse número de informações seria bem mais aproveitado se fosse trazido para discussões em sala de aula, onde o professor seria o mediador que ajuda a refletir sobre determinados aspectos e temas dos textos.

Para que o ato de leitura se dê com sucesso solitariamente é necessário que o leitor tenha certa experiência com esse tipo de atividade. A leitura em sala de aula, com o professor chamando a atenção, em voz alta, para determinados aspectos do texto, enfatizando-os na leitura coletiva, pode auxiliar o leitor iniciante, fornecendo-lhe pistas para que, no futuro, venha a tornar-se um bom leitor solitário.

Igualmente, a discussão coletiva a respeito de aspectos estéticos do texto pode ajudar a expressar aquilo que sentimos e também auxiliar-nos a pensar criticamente tanto sobre o nosso sentir, quanto sobre o sentir de nossos colegas, ou dos personagens, ou do eu-lírico do texto. Se pensarmos bem, isso também já será fazer crítica literária.

Acreditamos que esse tipo de crítica acaba por enfatizar os temas sociais abordados ou os aspectos que contribuem para a construção de sentido do texto. Mas não podemos esquecer que, em muitos momentos, devemos relacionar tal abordagem às características formais ou estruturais de um texto e, dependendo do modo de análise que dele fizemos, pode-se, inclusive, engrandecer ainda mais os aspectos formais, fazendo o leitor enxergá-los por diversos outros vieses.

De fato, não se pode esquecer que a técnica utilizada para a construção formal do texto é bastante importante e também atrai a atenção dos leitores, sendo uma porta de entrada para a sua apreciação. Quando se trata de crianças, um exemplo disso é a sonoridade do texto e, segundo Bordini (1986:63):

Essa sonoridade fonética [característica dos textos poéticos] se alia a ritmos que inicialmente mimetizam os movimentos do emissor, depois a ação física do recitante em situação de brincadeira e, por fim, aparece a recursividade para prender o interesse do leitor/ouvinte. Em poemas para crianças pequenas, o esquema rítmico apresenta-se mais sincopado e simples e, para crianças maiores, se torna encantatório pela repetição de padrões e por fluir ao ímpeto da dinâmica romântica.

No trabalho de leitura com poemas para crianças, o professor não pode esquecer sua tarefa de recitante. Isso implica na atitude com que deverá encarar o texto – principalmente no ato de ler em voz alta – e fazer com que seus ouvintes despertem o prazer de entrar em contato com um texto literário de qualidade.

Para levar o aluno a participar de uma experiência desse tipo, o professor deve ter em mente objetivos claros. Ele precisa pensar, por exemplo, em quais aspectos textuais devem ser enfatizados; ou sobre que expressões ou atitudes mencionadas nos textos ele pode chamar a atenção do aluno; ou, ainda, que temas são mais relevantes para serem trazidos à tona numa discussão.

Também não poderá esquecer-se de levar em consideração o horizonte de expectativa dos alunos (sugerido pelo método recepcional²⁸), ou seja, o seu gosto ou afeição por determinados assuntos que lhes são interessantes àquele momento de suas vidas. Os temas abordados nos textos necessitam, para uma discussão mais profunda (ou seja, um alargamento no horizonte), que os leitores já tenham vivido, estejam vivendo ou pensem que poderão viver aquelas experiências algum dia – ou que elas se aproximem, pelo menos, de uma verossimilhança (o que vale para as histórias fantásticas ou que fazem uso da imaginação).

²⁸ Consultar bibliografia: Jauss, 1979; Zilberman, 2005; Aguiar, 1988.

Aguiar (1988:85), ao falar do método recepcional, menciona alguns dos passos primordiais para a sistematização de uma experiência recepcional, afirmando que:

Partindo do horizonte de expectativas do grupo, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Tal atitude implicaria um distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente o seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu conseqüente alargamento. Com o ajustamento a essa nova situação, o passo seguinte é a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo. Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade.

De acordo com a autora, para proporcionar ao aluno a possibilidade de uma experiência prazerosa com o texto literário, são necessários alguns passos que devem ser meticulosamente estudados pelo professor antes de serem postos em prática na sala de aula, quais sejam: 1) analisar os interesses literários da turma ou da comunidade; 2) provocar situações – tendo em vista, ou não, o texto que será lido – em que o aluno possa por em xeque os seus conhecimentos e a sua opinião – o que exigirá dele um certo afastamento de sua realidade, fazendo-o pensar sobre ela, alargando o seu horizonte de expectativas; 3) o passo seguinte é o de oferecer diferentes tipos de textos literários com temáticas variadas, que façam novamente o aluno pôr em xeque os seus conhecimentos.

Espera-se que esses primeiros passos iniciais dêem-se de modo contínuo por toda a vida do aluno-leitor. Do mesmo modo, acredita-se que o conhecimento, num processo contínuo de mudança, irá influenciar também o pensamento de sua comunidade e o comportamento de outros vários alunos-leitores.

Aguiar (idem), para a composição de suas idéias sobre a estética da recepção, teve por base o precursor dessa teoria: Jauss. Segundo este autor, o prazer estético pode ser observado tendo em vista três fenômenos que ocorrem no leitor: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*.

A *poiesis* pode se traduzir na necessidade de arte que tem o homem. Mas essa arte não pode ser de qualquer espécie: ela deve expressar cada indivíduo em si e a coletividade, naquilo que nela há de mais profundo, como sua memória, sua história; deve também dialogar com o leitor, fazê-lo transcender, incorporar-se a ele,

ao ponto de deixar a obra parecer ter sido realizada pelo próprio leitor.

A partir deste conceito, é afirmada a primazia da experiência sensível em contraposição ao conhecimento com base em conceitos, havendo a experimentação do objeto por completo, com o envolvimento do sujeito com as atividades abstratas sugeridas pelo texto.

Jauss (1989) quer nos levar a entender que a experiência com textos literários será mais profunda se o indivíduo estiver aberto ao mergulho nas sensações de seu corpo e propenso ao conhecimento sensível da percepção, que poderá dar-se através somente da contemplação desinteressada do objeto.

A *catarse* literária tem como cerne a experimentação do prazer de si no prazer do outro. Deste modo, pode ser vista como vivência de um sentimento individual compartilhado com um objeto. Este objeto, por sua vez, foi criado por outro indivíduo (o autor), tendo por base os sentimentos coletivos que observou na sociedade, a partir de sua percepção acurada.

A partir dessa visão, tanto o leitor vai encontrar-se a si mesmo no texto, quanto o próprio texto (o objeto) vai espelhar as experiências do leitor, tornando-as ainda mais vivas, facilitando a reflexão sobre atitudes e ideologias de uma maneira mais profunda, mais humana, e não somente pragmática.

Utilizando-se ainda de uma das últimas afirmações feitas por Jauss (1989:129) em seu texto – a de que “A importância do texto não advém da autoridade de seu autor, não importa como ele se legitime, mas sim da confrontação com a nossa biografia. O autor somos nós, pois cada um é o autor de sua biografia” – pretendemos finalizar nossa explanação afirmando que, a partir da idéia de complementaridade e não-hierarquização dos três elementos componentes da recepção estética por parte do leitor, poderíamos resumi-la da seguinte forma: o artista e o leitor constroem a obra de arte juntos, ao entrarem em contato com ela (*poiesis*); no mesmo momento, acontece a recepção sensível, por parte do leitor, do que foi produzido pelo artista (*aisthesis*); ao mesmo tempo, ocorre o desprendimento do prático, que leva o leitor, por meio das palavras do autor, a aprofundar e transformar suas experiências sensíveis e, ao mesmo tempo, identificar-se com o texto (*katharsis*).

A teoria acima pode servir de base para o professor que deseja proporcionar a seus alunos uma experiência rica de vivência com o texto literário. Lembrando que o público alvo, tendo em vista esta teoria, poderá ser de alunos de qualquer idade; assim como o texto literário a ser utilizado poderá expressar qualquer tipo de sentimento ou desejo humano, bastando ao mediador analisar o seu contexto de sala

de aula e adequar o seu objeto à situação, ou observar se o objeto se adequa à situação.

1.2. A interação do texto com o leitor

A Teoria do Efeito Estético, de Iser (1979), é considerada por Rampazzo (s/d) como uma complementação à Estética da Recepção, de Jauss, isto porque se apresenta como um método de análise cujo principal objetivo é tentar relacionar, de maneira direta, a teoria à sua aplicação prática, na análise do diálogo promovido entre o texto e o leitor, na leitura de um texto.

Deste modo, Jauss dá ênfase exclusivamente à recepção do leitor, mas Iser baseia seus estudos na interação entre o texto e este mesmo leitor, pois acredita que a relação que ocorre na leitura é guiada pelo texto, mas construída também através do diálogo constante com a história de vida do leitor. Para o autor da *Teoria do Efeito*, esse diálogo proporciona uma interação e uma troca de informações que serão introduzidas nos espaços vazios do texto, formando, a partir disso, um novo texto, a cada nova leitura.

Iser define o que é a atividade de interação entre texto e leitor como uma troca de conhecimentos, um diálogo, uma discussão, capaz de ampliar conhecimentos de mundo, entre quem está lendo e quem está sendo lido, guiada pelas informações que são trazidas no texto. A atividade de leitura é comandada ou guiada pelo texto, que traz consigo informações que, dependendo do modo como são processadas pelo leitor, podem causar também sobre ele um efeito.

Segundo o que entende Rampazzo (s/d), é interessante para o professor entender o que Iser tem a dizer a respeito de como se processa a atividade de interação entre texto e leitor, pois isso poderá auxiliá-lo na intermediação de uma melhor leitura coletiva, em sala de aula. Mas essa metodologia deve ser utilizada com cautela pelo professor-pesquisador, que precisa guiar-se pelos caminhos os quais o texto possibilita e não somente pelos que o leitor individual pode proporcionar, isto porque, por falta da situação face a face na leitura solitária, ele (o leitor) nunca "retirá do texto a certeza explícita de que a sua compreensão é a justa".

Segundo Iser (idem), o processo de comunicação entre texto e leitor não se realiza somente por meio da interpretação de um código, mas:

Através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala. O que se cala, impulsiona o ato de constituição, ao mesmo tempo que este estímulo para a produtividade é controlado pelo que foi dito, que muda, de sua parte, quando se

revela o que fora calado.

Os textos, à medida que estão sendo lidos por alguém, vão deixando vazios dotados de imprevisibilidade, que são comuns aos textos em geral, já que nenhum é capaz de esgotar a universalidade das ações humanas. Esses mesmos vazios serão preenchidos pelo leitor, de acordo com o modo como ele mesmo se põe ou imagina que se porá para a resolução dos conflitos ou na construção de um determinado ambiente, por exemplo.

Com base em estudos da psicanálise sobre a comunicação, Iser afirma, utilizando-se das palavras de Laig, que:

Meu campo de experiência, contudo, não é preenchido apenas por minha visão direta de mim (ego) e pela do outro (alter), mas pelo que chamarei metaperspectivas – minha visão da visão... do outro sobre mim. De fato, não sou capaz de me ver como os outros me vêem, mas constantemente suponho que eles estão me vendo de um modo particularizado e ajo constantemente à luz das atitudes, opiniões, necessidades, etc., reais ou supostas dos outros quanto a mim (Iser, 1989: 130).

As imagens que podemos produzir com base num texto são classificadas por Iser como interpretações. A idéia defendida pelo autor é a de que se deve ir um pouco mais além e considerar para a leitura de um texto também as atitudes psicológicas do sujeito e sua relação com os outros indivíduos da sociedade.

Se o leitor busca representações de si no texto - o que é mais complexo de se entender do que estudar os motivos pelos quais o sujeito se imagina dentro daquele mesmo texto, já que tal ênfase traz à tona discussões sobre aspectos psicanalíticos -, conseqüentemente se terá uma ampliação do seu horizonte de expectativa, em que:

Esta [a expectativa] ganha contornos, que permitem ao próprio leitor corrigir suas projeções. Só assim ele se torna capaz de experimentar algo que não se encontrava em seu horizonte. Esta experiência abrange desde a objetivação distanciada daquilo que o enredava até à evidência da experiência de si mesmo, que não lhe era permitida por estar preso às ações pragmáticas.

A complementação dos vazios depende, portanto, do modo como os sujeitos se comportam um em relação ao outro. Para Iser, é neste momento de interação que o pesquisador deverá centrar-se para analisar e explorar dados cientificamente

observados.

A idéia de que o “o vazio no texto induz e guia a atividade do leitor” pode ser trazida para o estudo da interação em poesia, tendo em vista que nela também são deixados espaços para que o leitor possa fazer inferências, usar a imaginação e introduzir sua história de vida à do eu-lírico.

Segundo Iser (1989:130), dois principais pontos a respeito do vazio precisam ser enfatizados:

1) Precisamos compreender a estrutura do vazio como um tipo ideal, em torno do qual se realiza a participação do leitor no texto.

2) A mudança de lugar no vazio não será compreendida se pensarmos que as suas diferentes “cunhagens” decorrem da existência de arsenal de diferentes tipos de vazio.

O autor chama de vazio, portanto, os vários espaços abstratos não preenchidos no texto, mas que podem ser induzidos a partir do que ele mesmo apresenta como concreto, por meio das palavras. A interação entre o texto e o leitor se processa no preenchimento desses vazios por parte do leitor:

A função do vazio consiste em provocar no leitor operações estruturadas. Sua realização transmite à consciência a interação recíproca das posições textuais. A mudança de lugar do vazio é responsável por uma seqüência de imagens conflitantes, que mutuamente se condicionam no fluxo temporal da leitura. A imagem afastada se imprime na que lhe sucede mesmo se supomos que esta resolve as deficiências da anterior. Neste sentido, as imagens permanecem unidas em uma seqüência e é por esta seqüência que o significado do texto se torna vivo na consciência imaginante do leitor.

Esses vazios, entretanto, podem se mostrar diferentes a cada nova leitura, a cada novo leitor, dependendo comumente da época histórica em que é realizada. Quem promove uma conectibilidade entre os vazios preenchidos e o texto dado é o leitor. Mas não se pode fugir do horizonte e do tema dados pelo texto.

Para Iser, “a obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor” (apud Rampazzo, 2005: 30) e, portanto, pode ser dividida em dois pólos analisáveis: o artístico, referente ao autor, e o estético, referente ao leitor. Sua perspectiva analítica, contudo, dá ênfase ao efeito estético causado no leitor:

O que deve ser analisado é o processo constitutivo formado no ato da leitura e o entendimento do efeito estético que se manifesta através de atividades

imaginativas e perceptivas, obrigando o leitor a rever suas próprias atitudes (apud Rampazzo, 2005)

Portanto, deve-se buscar analisar o efeito de recepção do texto sobre o leitor por meio da experiência estética que nele foi estimulada e a pergunta "o que significa um texto literário?" deve ser substituída por "o que acontece com o leitor quando a sua leitura dá vida a um texto literário?"

Deve-se lembrar também que o efeito não é aleatório ou dependente somente do leitor, pelo contrário, é constituído a partir da interação entre as experiências do leitor e as estruturas oferecidas pelo texto. Lembrando que a compreensão é condição essencial para a interação entre texto e leitor.

Aliás, estas atividades com relação ao texto somente poderão se realizar caso este mesmo texto contenha mecanismos complexos de controle, pois:

a comunicação entre texto e leitor só tem êxito quando ela se submete a certas condições. Estes meios de controle, no entanto, não podem ser tão precisos quanto numa situação de face a face, nem tão determinados como um código social que regula a interação diática.

Não se pode, conquanto, negar os pólos do autor ou do leitor, pois se estaria reduzindo a obra à técnica de representação do texto (autor) ou à psicologia do leitor. Mas ao considerar ambas, também não se podem desprezar os estudos dos elementos textuais que compõem o texto.

Interação é o leitor receber o sentido do texto, enquanto ele mesmo constitui esse sentido através de suas perspectivas. O texto é um material virtual que exige que um leitor o atualize, mas um texto é um acontecimento, não uma cópia fiel do real.

O feedback (opinião, realimentação) é o meio pelo qual ocorre a relação de comunicação entre o texto e o leitor. Esta relação é atualizada pelo texto que fornece informações, adicionando conhecimentos num processo de autocorreção de significados dados por ele. Mas mesmo assim o leitor nunca terá a visão total do texto.

Para Iser, o texto deve apresentar todos os elementos que possibilitem a interação entre o texto e o leitor, classificados de repertório e estratégias:

O repertório constitui uma estrutura de organização de sentido do texto que deve

ser aproveitada no ato da leitura, o que depende do grau de conhecimento do leitor, da aceitação de que algo lhe é estranho e das estratégias do texto que orientam o leitor nessa tarefa. A função das estratégias é relacionar o repertório por ela organizado no texto e o leitor, ou seja, organizar o material do texto e suas condições comunicativas, oferecendo ao leitor diversas possibilidades de combinação do repertório para que ocorra a recepção.

O repertório é constituído por informações advindas da realidade extra-textual do leitor, relacionadas à tradição literária ou a familiaridades do leitor com o texto e que são levadas em consideração na constituição do diálogo entre o leitor e o texto.

Já as estratégias estão relacionadas ao repertório já organizado devido ao diálogo entre o texto e o leitor, além de oferecer outras possibilidades de organização e combinação entre os elementos do repertório e do texto, possibilitando a recepção. Também podem atuar como um desvio ao conhecimento de mundo do leitor que é trazido no momento da constituição do repertório (texto x leitor), o que dá a o texto a sua condição estética, já que seu objeto é também suscitar reações no leitor.

As estratégias atuam promovendo um diálogo entre um plano da consciência coletiva e outro de indicações do texto ao leitor (teoria da Gestalt) para a produção de sentido; ambos interagem para a produção do terceiro plano que é o do objeto estético. Portanto:

As estratégias textuais organizam as relações internas do texto, por meio das quais o objeto estético se manifesta e se atualiza no momento da leitura. Os elementos textuais devem ser apresentados pela seleção e combinação do repertório, sendo que a seleção proporciona a apreensão de, a combinação e a compreensão do texto, configurando-se como um fator da organização intra-textual e o texto como um sistema perspectivístico que agrupa várias perspectivas de um mesmo objeto para representá-lo.

Todos os elementos bifurcam-se no objetivo de contribuir para a organização intra-textual; contudo, como o texto é ultraperspectivístico, cabe ao leitor, ainda, escolher de qual ponto de vista oferecido pelo texto vai preferir observá-lo: do narrador, personagens, do enredo, ou da *ficção determinada pelo próprio leitor*.

Essas perspectivas são chamadas de *perspectivas internas do texto* e são formadas tendo por base: um tema (tudo aquilo que o leitor vê ou se fixa em determinado momento) e um horizonte (tudo o que se vê e abrange o que é visível, a partir de um certo ponto). Lembrando que deve haver reciprocidade entre estes dois

elementos.

Observa-se então, que a interação dá-se constantemente entre as perspectivas do leitor e as do texto, formadas tendo por base o conhecimento de mundo do leitor e a interação que este mesmo conhecimento promove em relação às perspectivas textuais.

A todo o momento, observa-se a interação e reciprocidade do texto em relação ao leitor e do leitor em relação ao texto. Mas não ocorre somente a interação pacífica entre texto e leitor, pois é possível que em alguns momentos o texto busque modificar a perspectiva do leitor (mexendo com sua consciência, lembranças e expectativas), fazendo com que ele mude de ponto de vista, atribuindo sentido ao texto e promovendo uma interação, uma experiência estética (nova).

2. A EXPERIÊNCIA

2.1. A preparação

2.1.1. Um método que se adegue ao trabalho com a poesia

A maioria das terminologias e conceitos utilizados para definir a natureza de uma pesquisa não dão conta sozinhas de metodologias, objetivos e *intenções* de muitos trabalhos que têm como objeto a literatura e sua manifestação através do gênero poema. Apesar deste fato, optamos em nosso trabalho por utilizar alguns pressupostos do método da Pesquisa-Ação, guiados não pelo que nele há de intrínseco como os passos necessários a serem percorridos para a constituição de uma pesquisa dessa natureza, mas baseados na definição que Thiollent (2002: 25) lhe atribui, segundo o qual:

(...) a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação.

Deste modo, agregando métodos de pesquisa no intuito de beneficiar a ideal fruição de novo trabalho, o caminho percorrido por nós teve como alguns dos primordiais propósitos aproximar, relacionar ou contrapor as teorias que nos embasaram aos acontecimentos sociais de uma realidade escolar.

Segundo Thiollent (2002:9), a Pesquisa-Ação comporta dois principais meios de ação, podendo ser conceituada como um tipo de estratégia de pesquisa:

(...) voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas.

Portanto, o modo de ver o objeto de pesquisa e de com ele trabalhar, de acordo com a Pesquisa-Ação, não exclui a fundamentação teórica, nem desconsidera o saber empírico tanto do pesquisador quanto dos interessados na pesquisa.

Destarte, nossa pesquisa se deu também através de uma perspectiva descritivo-crítica, que pode ser definida como observação ou descrição do ambiente escolar, sempre acompanhada de um olhar crítico-interpretativo do pesquisador, já

que mais do que observar e emitir juízo de valor, o pesquisador deve contribuir, senão para a construção de uma nova realidade, ao menos para uma pequena mudança que seja em relação ao ensino de literatura ou em relação à atitude dos sujeitos quanto à leitura de um texto literário.

Acreditamos que a própria pesquisa termina por dar respostas ao pesquisador a respeito de quais os métodos a serem utilizados. Não podemos esquecer também que o método é um caminho a seguir e que ele muitas vezes é determinado pelas reações dos agentes (professores, alunos e pesquisador), pelo contexto e condições da pesquisa e, além disso, pelas intenções dos textos utilizados como corpus do trabalho.

Como no nosso caso trata-se de um trabalho com poesia, abre-se um leque de caminhos alternativos a serem percorridos para alcançar um objetivo, ou vários, que, mesmo pré-determinados, poderiam ser acrescentados ou não por sugestões que vão surgindo ao longo da aplicação, já que estamos lidando com indivíduos que são considerados agentes de um processo.

À guisa de esclarecermos ainda mais o nosso método científico e em razão de a própria Pesquisa-ação permitir o diálogo com outras metodologias, podemos classificar a nossa pesquisa como de cunho qualitativo (baseados em Bogdan & Biklen, 1994:47).

Nosso trabalho se processou por meio de coleta de dados (pesquisa quantitativa) em um determinado campo de estudo, no caso uma escola, além de contar com o empenho do “pesquisador como principal instrumento para elucidar questões educativas” (idem). Inclusive, os posteriores *resultados* da nossa pesquisa dependeram inevitavelmente da análise crítico-interpretativa do pesquisador que tendeu a se preocupar muito mais com o processo do que com os resultados, na reflexão acerca da prática da leitura do texto poético proposto para a experiência.

O material utilizado para a análise foi constituído de: materiais de planejamento de aulas (roteiros, seqüências de leitura); entrevistas e aulas com alunos, gravadas em arquivo *MIC.Wave*; fotos das experiências; diários de campo, utilizados quando necessário; além de questionários respondidos por alguns alunos ou pelo professor.

2.1..2. O ambiente e os sujeitos

A etapa prática de nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal, localizada no Bairro da Bela Vista, zona urbana da cidade de Campina

2. A EXPERIÊNCIA

2.1. A preparação

2.1.1. Um método que se adeque ao trabalho com a poesia

A maioria das terminologias e conceitos utilizados para definir a natureza de uma pesquisa não dão conta sozinhas de metodologias, objetivos e *intenções* de muitos trabalhos que têm como objeto a literatura e sua manifestação através do gênero poema. Apesar deste fato, optamos em nosso trabalho por utilizar alguns pressupostos do método da Pesquisa-Ação, guiados não pelo que nele há de intrínseco como os passos necessários a serem percorridos para a constituição de uma pesquisa dessa natureza, mas baseados na definição que Thiollent (2002: 25) lhe atribui, segundo o qual:

(...) a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação.

Deste modo, agregando métodos de pesquisa no intuito de beneficiar a ideal fruição de novo trabalho, o caminho percorrido por nós teve como alguns dos primordiais propósitos aproximar, relacionar ou contrapor as teorias que nos embasaram aos acontecimentos sociais de uma realidade escolar.

Segundo Thiollent (2002:9), a Pesquisa-Ação comporta dois principais meios de ação, podendo ser conceituada como um tipo de estratégia de pesquisa:

(...) voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas.

Portanto, o modo de ver o objeto de pesquisa e de com ele trabalhar, de acordo com a Pesquisa-Ação, não exclui a fundamentação teórica, nem desconsidera o saber empírico tanto do pesquisador quanto dos interessados na pesquisa.

Destarte, nossa pesquisa se deu também através de uma perspectiva descritivo-crítica, que pode ser definida como observação ou descrição do ambiente escolar, sempre acompanhada de um olhar crítico-interpretativo do pesquisador, já

que mais do que observar e emitir juízo de valor, o pesquisador deve contribuir, senão para a construção de uma nova realidade, ao menos para uma pequena mudança que seja em relação ao ensino de literatura ou em relação à atitude dos sujeitos quanto à leitura de um texto literário.

Acreditamos que a própria pesquisa termina por dar respostas ao pesquisador a respeito de quais os métodos a serem utilizados. Não podemos esquecer também que o método é um caminho a seguir e que ele muitas vezes é determinado pelas reações dos agentes (professores, alunos e pesquisador), pelo contexto e condições da pesquisa e, além disso, pelas intenções dos textos utilizados como corpus do trabalho.

Como no nosso caso trata-se de um trabalho com poesia, abre-se um leque de caminhos alternativos a serem percorridos para alcançar um objetivo, ou vários, que, mesmo pré-determinados, poderiam ser acrescentados ou não por sugestões que vão surgindo ao longo da aplicação, já que estamos lidando com indivíduos que são considerados agentes de um processo.

À guisa de esclarecermos ainda mais o nosso método científico e em razão de a própria Pesquisa-ação permitir o diálogo com outras metodologias, podemos classificar a nossa pesquisa como de cunho qualitativo (baseados em Bogdan & Biklen, 1994:47).

Nosso trabalho se processou por meio de coleta de dados (pesquisa quantitativa) em um determinado campo de estudo, no caso uma escola, além de contar com o empenho do “pesquisador como principal instrumento para elucidar questões educativas” (idem). Inclusive, os posteriores *resultados* da nossa pesquisa dependeram inevitavelmente da análise crítico-interpretativa do pesquisador que tendeu a se preocupar muito mais com o processo do que com os resultados, na reflexão acerca da prática da leitura do texto poético proposto para a experiência.

O material utilizado para a análise foi constituído de: materiais de planejamento de aulas (roteiros, seqüências de leitura); entrevistas e aulas com alunos, gravadas em arquivo *MIC.Wave*; fotos das experiências; diários de campo, utilizados quando necessário; além de questionários respondidos por alguns alunos ou pelo professor.

2.1..2. O ambiente e os sujeitos

A etapa prática de nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal, localizada no Bairro da Bela Vista, zona urbana da cidade de Campina

Grande. Tal escola é bastante limpa, organizada e é de fácil acesso aos alunos.

Como escola pública de ensino fundamental, depende de repasses financeiros da Prefeitura da Cidade, mas seus recursos ainda são escassos (já que a escola não dispõe de aparelhos tecnológicos, nem muito menos de biblioteca), mas excursões a bibliotecas, museus e a universidades (a UFCG é bastante próxima da escola), relataram as professoras, também são realizadas, no intuito de diminuir essa escassez de ambientes.

Durante o período em que estivemos lá (cerca de 4 meses), as próprias professoras demonstraram se esforçar para colaborar com o crescimento intelectual dos alunos. Tanto que lhes ofereciam livros da Coleção Literatura em Minha Casa (que estão disponíveis na própria sala de aula, inclusive para empréstimo), alguns gibis (doados pelas professoras, à escola), cordéis (de Manoel Monteiro e outros, distribuídos pela prefeitura), além de diversos textos. Lembrando que todos estão expostos nas paredes da sala de aula²⁹ para facilitar o acesso dos alunos, inclusive estando disponíveis para empréstimo.

Em relação aos alunos, pudemos perceber em entrevistas, que conhecem pouco de poesia, preferem textos narrativos e mesmo os cordéis expostos na sala de aula não são suficientemente atrativos. Na verdade, a preferência é unânime com relação aos gibis, que mesmo sem capa e, às vezes, antigos ainda chamam a atenção dos alunos³⁰.

A diretora da escola na qual realizamos nossa pesquisa exerce essa mesma função em outra escola próxima, sendo que outras subdiretoras, que fazem parte do conselho de ensino, correspondente a essas duas escolas, respondem pela escola objeto de nossa pesquisa nos momentos de ausência da diretora.

A Escola onde realizamos este trabalho funciona nos períodos matutinos e vespertinos e atende basicamente a um público infantil, da faixa etária média de 10 a 12 anos. Pela manhã, uma turma de 4ª série e outra de 2ª série funcionam. À tarde, temos uma turma de 4ª série e outra de 3ª.

A escola dispõe basicamente de duas salas de aula, uma cantina (onde é oferecida a merenda) e um espaçoso pátio, além de outros ambientes administrativos.

As turmas com as quais trabalhamos eram duas 4ª séries: uma do período matutino, outra do vespertino. No intuito de verticalizar uma das experiências que

²⁹ Em alguns varais, localizados nas paredes das salas de aula, estão expostos os mais variados tipos de textos, inclusive alguns retirados de livros didáticos de Moral e Cívica, das décadas de 50 e 60.

³⁰ Esse também foi o resultado a que chegamos, tendo em vista as respostas dos alunos aos questionários.

realizamos, optamos por utilizar como objeto de análise deste trabalho apenas uma das aulas ministradas junto aos alunos da 4ª série manhã.

Ambas as turmas de 4ª séries eram da mesma professora regente. Tal professora³¹, além de ser bastante acolhedora, aceitou abertamente nossa proposta, inclusive exigindo que nossa pesquisa voltasse para a escola, para contribuir com a melhoria de sua prática em sala de aula.

As turmas nas quais trabalhamos eram formadas por um total de trinta e quatro alunos, sendo que a turma do turno da manhã (a qual será objeto de nossa pesquisa) era constituída por somente quinze. Todos os alunos participantes da experiência estudavam na mesma sala de aula (pois era a mesma tanto para a manhã, quanto para a tarde).

A maioria dos estudantes da escola era egressa de outras escolas dos bairros da proximidade, ou seja, alguns desses alunos não têm uma formação continuada na escola mencionada. Some-se a isso, o fato de que também são classificados pelas professoras como de baixo nível de apreensão de conteúdos. Esse e outros obstáculos se mostraram como um desafio para nós, que pretendíamos fazer com que esses alunos gostassem de poesia.

Como o nosso enfoque, neste primeiro momento, se daria na averiguação das possibilidades de leitura – consequentemente, do material oferecido pela escola para a realização desse tipo de atividade, dos locais disponíveis e dos horários, dedicados para tal -, tiramos fotos dos ambientes e do material escolar que apontassem para a vivência com textos em geral e principalmente com o texto literário.

A foto 1, do anexo de fotos, mostra o local onde os alunos merendam. Geralmente o cardápio é composto de frango com arroz, sopa de legumes, arroz de leite, comidas das quais os alunos não reclamam e sentem-se já acostumados. Este ambiente foi palco de uma das atividades mais divertidas que realizamos: a construção de brinquedos pelos alunos da 4ª série da tarde.

Nas fotos de números 2 a 9, comumente no anexo de fotos, temos os locais de exposição dos mais diversos tipos de textos na sala de aula. A foto n. 2 mostra um dos vários cartazes com textos – pendurado em um varal que vai de uma extremidade a outra da sala de aula – onde podem ser encontrados poemas, cordéis, recortes de notícias de jornal, recortes de textos de livros didáticos. A foto n. 3 apresenta o armário da professora: nele estão os gibis, os livros da coleção *Literatura em Minha Casa*, alguns jornais e revistas usadas. Os poemas podem ser encontrados em local

³¹ A qual chamaremos, aqui, de *Professora A*.

visível – estão no varal de textos da sala de aula –, porém são considerados apenas como mais um tipo de texto e são poucos os que retratam o universo das crianças.

Os cordéis da foto n. 5 fazem parte de um projeto da prefeitura que pretende levar este tipo de texto para a sala de aula e vários poetas paraibanos são contemplados. É bom salientar que alguns textos destes autores têm cunho moralista e muitas vezes não agradam às crianças. Todavia, a professora nos confessou que em vários dias da semana lê alguns cordéis para os alunos e que eles gostam dessa leitura.

Em meados de maio de 2007 distribuímos questionários com os alunos das turmas da manhã e da tarde com perguntas do tipo qual a sua idade, onde você mora, quais os tipos de texto que mais gosta de ler³².

Como o nosso enfoque neste trabalho será para os alunos da manhã, os dados analisados a seguir somente serão os relacionados a este público.

Nas respostas aos questionários (cópia do questionário submetido encontra-se em anexo), pudemos apurar, quanto aos quinze alunos da manhã que o responderam, que 30% têm 10 anos, mais 30% têm 11, enquanto que 15% tem 12 e mais 25% tem 13.

Portanto, há uma média de idade relativa entre os alunos. Contudo, em comparação com os da tarde, observa-se que a faixa etária dos alunos da 4ª série manhã é maior e está acima da média “normal” para esta série que é de 8 a 9 anos

As perguntas de (2) a (4) visavam dois objetivos: saber se os alunos têm uma educação continuada naquela escola; e qual a qualidade desse ensino e o nível de apreensão de conteúdos dos alunos.

Quanto aos resultados numéricos, na turma da manhã, 54% dos alunos responderam sim, repetiram séries, e 46 % não, o que é um dado alarmante, tendo em vista que pelo menos metade da turma já repetiu alguma série por conta de deficiência em conteúdos. E isso mesmo com os vários programas do governo para evitar a repetência a qualquer custo.

As questões de (5) a (10) visavam arrecadar dados a respeito da qualidade de vida dos alunos e sua condição social. Os dados mostram que praticamente todos os alunos estão condicionados a uma determinada faixa de renda. Quanto aos resultados numéricos, pudemos observar que, quanto ao fato de sempre morar no mesmo bairro, os alunos da manhã apresentam 80% de respostas afirmativas, o que nos revela a permanência dos alunos e suas famílias em suas comunidades, sendo por ela influenciados.

³² Questionário no apêndice.

No que se refere ao bairro onde moram os alunos, percebe-se que 60% dos alunos moram no Pedregal, um bairro bastante conhecido na cidade por seu baixo IDH e também pelas inúmeras cenas de violência.

Ao serem perguntados a respeito da profissão dos pais, 40% dos alunos responderam que suas mães são donas de casa e 35% responderam que seus pais são pedreiros, o que nos leva a perceber que na maioria dos casos³³ os pais não têm emprego fixo, dependendo de “bicos” para o sustento da casa.

Ao serem indagados sobre se os seus pais se preocupam com os seus estudos, 85% dos alunos responderam que sim, mas a professora nos informou que a realidade é bem diferente, e que muitos pais não a questionam a respeito do andamento de seus filhos na escola, que muitas vezes lá chegam sem as tarefas de casa prontas ou mesmo sem ter estudado para as provas.

As perguntas de (11) a (16) visavam obter informações a respeito da vivência de leitura dos alunos. Percebemos que o texto que mais gostam de ler é o gibi e que o poema não é dos mais preferidos.

Os lugares onde os textos podem ser mais facilmente encontrados são a escola e a casa onde moram os alunos. O gibi e o jornal são os textos mais facilmente encontrados na escola e as maiores dificuldades em ler um texto não estão em não se gostar de ler, mas em o autor escrever difícil ou em não se entender o que está no texto. Vê-se assim que a vontade dos alunos em aprender ou em gostar de ler é bem maior do que o medo que muitos têm ou a dificuldade que encontram para entender o texto. Deste modo, acreditamos que estas constatações nos oferecem um campo aberto para por em prática nossa experiência.

É interessante observar que mesmo a escola não possuindo nem biblioteca, nem sala de leitura, a professora, em alguns momentos, transforma a sala de aula nesses ambientes, envolvendo os alunos na leitura e talvez seja por conta disto que os alunos tenham respondido a tais questões deste modo.

Quanto à questão (12), onde perguntamos aos alunos se preferiam as matérias escolares ou a leitura de textos literários, os alunos da manhã parecem não gostar bastante de leitura e preferem as matérias pragmáticas: 80% deles responderam que preferem que a professora dê aulas com os conteúdos escolares. Isso talvez se justifique numa afirmação da regente³⁴ que nos afirmou certa vez que, por serem alunos carentes, sua vida está sempre ligada ao trabalho, à necessidade

³³ Esta turma da manhã teve como resposta a de que a maioria de seus pais não tem emprego fixo, mas outras profissões como a de costureira, mecânico, vendedor, caixa de loja, também foram citadas.

³⁴ A professora respondeu também a questionários, que não foram utilizados neste trabalho por razões de adequação ao enfoque dado na análise.

de trazer alimentos para casa. Portanto, a matemática é uma das matérias mais empolgantes para os alunos, que precisam fazer contas de preços de latinhas de refrigerante, por exemplo, recolhidas por eles.

2.2. Encontro com os alunos

2.2.1. Pré-apresentação

Um dos momentos iniciais da experiência ocorreu no início de abril de 2007, no período da manhã, quando fomos sondar a *Escola M*³⁵ onde seria realizada a pesquisa. Lá, encontramos-nos com a *Professora A*, que nos recebeu juntamente com seus alunos. Neste primeiro encontro, tiramos fotos de ambientes da escola referentes à leitura e tivemos a oportunidade de promover uma conversa com os alunos, onde fizemos perguntas no intuito de recolher informações iniciais a respeito do gosto pelo poema, ou por outros textos literários ou não-literários.

Inicialmente, indagamos-lhes a respeito de se gostavam de poemas, mas não obtivemos respostas. Acreditamos que tal silêncio dos alunos deu-se em razão de o nome do gênero não lhes ser tão familiar, mas provavelmente alguns já tiveram contato com um texto com estrutura de poema – inclusive na sala de aula, onde pudemos observar vários tipos expostos num quadro afixado na parede³⁶.

Por conta de observarmos que havia um expositor, com vários cordéis³⁷, na parede da sala de aula, perguntamos ainda aos alunos se eles gostavam deste tipo de texto poético, também com o objetivo de mostrar que eles não estavam tão longe da convivência com a poesia. E alguns se manifestaram respondendo positivamente, que haviam gostado, sim, de ler cordéis. Inclusive, em momento posterior a este primeiro contato com a turma, a professora nos informou que lia, para os alunos, todos os dias, algum tipo de texto, e comumente os cordéis disponíveis na sala de aula.

Numa outra tentativa de nos aproximarmos do universo de leituras dos alunos, pedimos também para que falassem ou contassem alguma estória que se lembravam de ter lido, ou que alguém tivesse lido para eles. Contudo, alguns responderam que, naquele momento, não se recordavam, atitude que consideramos normal, já que algumas crianças, como alguns adultos, têm o costume de dedicarem-

³⁵ Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, decidimos nomear a escola de "Escola M" e a professora de "Professora A".

³⁶ Ver anexo de fotos.

³⁷ Tal expositor de cordéis faz parte de um projeto da prefeitura para tornar o cordel mais conhecido nas escolas de nossa cidade e tinha por objetivo distribuir vários exemplares de cordéis de artistas populares de nossa cidade e região.

se ao prazer de escutar a história, e muitas vezes se esquecem do modo como ela é contada, percepção que os ajudaria no repasse para outros ouvintes.

Ainda com a idéia de que ler é agradável, recitamos o poema *Bilhete* – de Mário Quintana – um poema pequeno, mas de sonoridade bastante expressiva. E a resposta que obtivemos com a leitura deste poema foi a de uma salva de palmas, prova bastante de que os alunos têm prazer ao entrar em contato com textos, ou precisam apenas de mais estímulos para adquirir afinidade com as estruturas e temáticas oferecidas, inclusive, pela poesia.

Quando perguntados sobre qual o texto que mais gostavam de ler, suas respostas deixaram claro que o gosto dos alunos daquela turma pelo gibi era bastante notável (prova disso são também os resultados verificados nos questionários aplicados³⁸) e talvez isso se dê em razão do tipo de texto engraçado, ou cheio de aventuras e que proporciona uma leitura rápida graças à linguagem bastante próxima dos alunos, que os agrada rapidamente. Acrescente-se a isso o fato de que o gibi tem como principal característica os desenhos distribuídos em forma de quadrinhos que, aliados ao texto verbal, facilitam a leitura do que está escrito e auxiliam na interpretação.

Quanto à narrativa, esta foi a segunda mais citada como de preferência dos alunos. Mas isso se dá não só em relação a eles, como também às pessoas adultas, em geral, pois a linearidade do enredo, frequentemente trazida por esse tipo de texto (aliás, recurso amplamente utilizado nos textos direcionados para crianças), também atrai bastante atenção, por conta da facilidade para entendê-lo e acompanhá-lo. E o que dizer, então, quando vem associada a imagens que contam a mesma história, dialogando, traduzindo ou reinventando o mesmo texto narrativo?

As imagens, em nossa sociedade atual, têm a capacidade de atrair bastante as pessoas, tendo em vista também o seu uso para convencer, conquistar ou adquirir um produto, por exemplo. Acreditamos que, associada à narrativa ou ajudando a compor um gibi, o leitor se interesse ainda mais, também por conta da abertura dada pelas imagens para imaginar e reinventar, inclusive, uma nova história. Talvez essa seja a justificativa para a resposta dos alunos.

Contudo, não podemos esquecer que muitos livros de poemas para crianças, na atualidade, têm incorporado a característica de virem acompanhados de ilustrações, sendo, inclusive, distribuídos nas escolas do mesmo modo como o são algumas narrativas e peças de teatro, através da coleção *Literatura em Minha Casa*. E o que dizer, então, do gosto maior dos alunos por narrativas?

³⁸ Ver tópico anterior, nesta segunda parte, sobre questionários.

Nas paredes da sala de aula observada, e numa estante, estavam disponíveis os mais diversos tipos de textos para serem apreciados pelos alunos, a qualquer hora³⁹. Em relação aos livros da coleção Literatura em Minha Casa, vimos que a maioria deles encontrava-se um pouco suado, ou sujo, demonstrando que possivelmente tenham sido usados pelos maiores interessados: os alunos.

Também percebemos que os alunos parecem ter uma convivência constante com a leitura e que esta, na maioria das vezes, é direcionada pela própria professora que nos relatou em certo momento que a mesma é por ela induzida a permanecer no nível da apreciação e do prazer de ler, sem maiores exigências, o que acreditamos seja excelente para um primeiro estímulo à aproximação entre leitor e texto.

À medida que a convivência com textos vai se tornando maior, pensamos ser necessário também que o professor introduza atividades de compreensão, até mesmo porque os alunos, com o tempo, passarão a pedir textos mais complexos, exigindo, inclusive, interpretação. É necessário que o professor esteja preparado para enfrentar tais situações, sobretudo estando ciente de que alguns textos podem ter temas propícios a serem coadunados, numa seqüência de leitura, a outros gêneros textuais ou mesmo a atividades artísticas ou discussões mais profundas.

Nossa inserção inicial no ambiente escolar teve por objetivo a arrecadação de dados que contribuíssem para a construção de um perfil do público com o qual iríamos ter contato mais tarde, em aulas objeto deste trabalho. As percepções, acima trazidas, apontam para um perfil de aluno que tem contato com o texto literário em seus mais diversos gêneros. Por outro lado, os mesmos alunos parecem ter uma opinião formada a respeito de quais textos são os seus preferidos, a exemplo da recorrente resposta de que os gibis ou as narrativas são os textos preferidos para a leitura.

No intuito de proporcionar uma experiência com um texto poético que traz temas bastante próximos de suas vidas – como a infância - é que levamos o poema narrativo “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros, para a apreciação dos alunos, tendo por base uma seqüência didática que envolveria, além da leitura do texto, experiências de vivência com o texto poético, através de instrumentos e meios bastante apreciados por aquela faixa etária: os brinquedos e as brincadeiras.

2.2.2. O Encontro

³⁹ O uso do recurso da exposição dos textos para os alunos talvez seja para chamar a atenção e mostrar que os textos estão sempre ali, à disposição.

Dentre as várias experiências realizadas com as duas turmas de 4ª série daquela escola, resolvemos escolher a primeira delas, que se deu com os alunos da manhã, no final de maio de 2007.

Neste dia, chegamos cedo à escola e preparamos o material a ser utilizado, expondo-o no quadro e organizando-o sobre a mesa da professora, o que chamou de imediato a atenção dos alunos que chegavam à escola aos poucos.

Inicialmente, objetivávamos que a professora participasse ativamente da aula, mas infelizmente isso não ocorreu, porque ela mesma nos informou que iria ceder-nos o seu espaço na escola e iria resolver alguns problemas, não esperados, de alunos que estavam sendo expulsos.

Apesar da extrema confusão na escola, em decorrência de tais expulsões, percebemos que os alunos estavam visivelmente excitados com o que iríamos promover naquela manhã. Prova disso é o fato de que todos falavam ao mesmo tempo, fazendo perguntas e conversando uns com os outros; e pensamos que, além da nossa presença, as atividades que seriam promovidas eram o principal foco das indagações, que também se voltavam para a caixa cheia de objetos e materiais que trazíamos.

A caixa talvez funcionasse ali como uma *caixa mágica*, de onde tudo poderia sair e, talvez por isso, durante os nossos primeiros momentos com aquela turma, foi a mais mexida, a que mais despertou curiosidades e perguntas dos alunos. Mas a *caixa mágica* não só chamou a atenção dos alunos, como também serviu de abertura para as atividades que se seguiram, tendo talvez influenciado no fato de que praticamente todas as fases da seqüência de leitura, que seria posta em prática durante a aula, foram possivelmente aproveitadas com prazer.

Acreditamos que a boa fluência das atividades tenha se dado também em razão do tratamento que demos aos alunos, que praticamente se sentiram os donos de tudo o que iria acontecer. A todos era dada uma atenção especial, onde procurávamos conduzi-los a fazer mais do que era pedido na atividade, ou seja, a superar obstáculos. E mesmo quando um aluno não se sentia apto para fazer atividades como desenhos, por exemplo, tentávamos estimulá-lo até conseguirmos fazê-lo pensar de outra forma.

Toda a turma nos ajudou a organizar o material da experiência, que seria exposto no quadro: algumas imagens do livro foram scaneadas, impressas com tinta colorida e levadas para a sala de aula no intuito de facilitar a visualização do livro ao maior número de alunos. Então, expusemos no quadro as imagens impressas do livro, colocamos na mesa lápis de pintar, papéis de várias cores, e isso chamou bastante a

atenção dos alunos que perguntavam a respeito do que iríamos fazer naquela manhã.

Narramos e discutimos a seguir o que sucedeu naquele dia, tendo em vista uma pré-elaboração da aula, através de uma seqüência de leitura.

A seqüência

Cosson (2006: 51) expõe em seu livro dois exemplos de seqüências de leitura para o trabalho com a literatura: uma básica e outra expandida. Para o nosso trabalho, baseamo-nos na seqüência básica, já que, segundo os propósitos do autor, neste tipo de guia de trabalho o objetivo é muito mais fazer com que os alunos despertem o prazer pela leitura literária, deixando um trabalho mais detido de análise para momentos posteriores.

Segundo o autor, a seqüência básica se subdividiria em quatro momentos – *motivação, introdução, leitura e interpretação* –, que poderiam dar-se numa única aula, ou em várias.

A *motivação* se constituiria em um momento em que oficinas, que despertariam a “criatividade verbal” dos alunos, seriam promovidas pelo professor, no intuito de prepará-los para a leitura do texto verbal, que viria em seguida. Esse momento de motivação, para o autor, precisa estar ligado à temática que será abordada no texto que será lido, mesmo por que “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler” (p.55).

O segundo momento – a introdução – se constitui como uma *breve* apresentação da obra e do autor, com o objetivo de dar ênfase a determinados aspectos do texto que serão explorados na leitura, ou pontos especiais, que chamem a atenção dos alunos. Segundo o autor:

cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando, assim, sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta (p.60).

Se possível, o professor deve apresentar a obra fisicamente para os alunos, pela simples razão de que o contato com ela possa despertar ainda mais o interesse, não só para a leitura daquele texto específico, como também de outras obras.

Com relação à nossa experiência, nos primeiros encontros, sempre levávamos o livro de Manoel de Barros, que continha os vários textos a serem

estudados por nós. A curiosidade dos alunos a respeito do que iríamos realizar na escola foi o que fez-nos apresentar o livro e alguns dos textos, chamando a atenção para temáticas recorrentes e para alguns dos personagens, o que acreditávamos iria incitar a vontade dos alunos para participar das nossas aulas, ou mesmo para a vontade de ler ou conhecer os textos do livro.

O terceiro momento sugerido pelo autor é o da *leitura*, que pode dar-se de várias maneiras, dependendo da estrutura oferecida pelo texto. Se este mesmo texto for longo, naturalmente, será necessário um tempo para a sua leitura, que poderá ser realizada em casa ou na escola (tudo a depender do espaço de tempo e da sala de aula para a realização de tal leitura). Aconselha o autor que, durante os intervalos em que o aluno promova a leitura, o professor observe o seu andamento e suas dificuldades em relação à compreensão ou entendimento do texto.

Por fim, um último momento da seqüência de leitura sugerida pelo autor dá-se com a *interpretação*. Os momentos que antecedem esta última fase da seqüência, o autor os classifica como “momentos de intervenção da escola no letramento do aluno”, ou seja, atividades orientadas do professor para conduzir o aluno a entrar de modo natural na essência do texto, que se constitui no material a ser utilizado para o momento da interpretação:

A interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (p. 64)

Sabemos que o esquema de seqüência de leitura trazido por Cosson (2006), e demonstrado de forma sintética acima, funciona como uma sugestão ou como uma base para a elaboração de outras seqüências de leitura com o texto literário. Por isso, decidimos construir a nossa própria seqüência, tendo em vista o texto poético que iríamos utilizar, seus temas e sua estrutura, e os alunos com os quais iríamos trabalhar.

Nossa intervenção junto aos alunos, com os quais realizamos a experiência, deu-se em vários momentos. Dentre eles, realizamos um primeiro, que podemos classificar como de motivação, já que, nele, promovemos conversas a respeito do gosto dos alunos pela literatura, ou pelo texto poético, como narramos nos tópicos anteriores. Para a nossa seqüência, atribuímos quatro fases ou momentos: leitura do texto verbal; leitura do texto não-verbal, desenhos; e brinquedos⁴⁰.

⁴⁰ No Apêndice, encontra-se a Seqüência de Leitura utilizada por nós.

Leitura do Texto-Verbal

Para este momento inicial da aula, começamos por pedir aos alunos que lessem o texto *O menino que carregava água na peneira*, distribuído em cópias (sem ilustrações) para cada aluno. Esta mesma leitura, pelo que pudemos perceber inicialmente, deu-se de maneira muito rápida e com pouca concentração por parte de alguns leitores.

Entretanto, de imediato, outros alunos terminaram por relacionar o texto verbal, que acabavam de ler, com as imagens scaneadas do livro, que estavam no quadro (aquelas que alguns alunos nos haviam auxiliado a pregar no quadro no início da aula).

Essa atitude dos alunos mostra que conseguiram, de maneira rápida, encontrar semelhanças entre temas, personagens que estavam sendo apresentados, tanto no texto verbal, quanto no não-verbal. Todavia, talvez essa atitude queira mostrar que aqueles alunos são leitores que conseguem identificar algumas pistas de ambos os textos e, ao mesmo tempo, relacioná-las, promovendo um diálogo entre elas. Lembrando que a rapidez com que conseguiram promover tal relação pode referir-se à prática de leitura que têm, ou mesmo à capacidade que têm de relacionar a imagem à linguagem verbal.

Para Cosson (2006: 65):

A motivação, a introdução e a leitura são elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno.

Tendo em vista a citação acima, podemos refletir a respeito da reação dos alunos da seguinte forma: seu conhecimento de mundo foi ativado, antes mesmo do trabalho seqüenciado que realizaríamos para a chegada a tal objetivo. Isso não chega a demonstrar tanto um convívio com textos daquela natureza (textos literários auxiliados por textos não verbais), mas muito mais um certo tipo de esperteza, adquirido com a vida, para observar de maneira rápida semelhanças e diferenças entre imagens do texto verbal e do não verbal, o que os auxilia também na construção de um sentido para ambas as narrativas, e afinal é uma ativação de conhecimento de mundo.

Vale salientar que os alunos também souberam identificar o personagem

principal, relacionando-o com a ilustração que aparecia nos desenhos, além de algumas atividades que fazia, a exemplo de *carregar água na peneira*. Alguns, inclusive, identificaram os “brinquedos” do menino, que até este momento não eram tidos como tal, mas somente como elementos que apareciam no texto e que estavam relacionados ao menino: a peneira, o vento, etc.

Percebemos também que o foco dos alunos era bem mais voltado para as ilustrações. E, através dos comentários que faziam, observamos que eles se referiam principalmente ao colorido do livro, que chamava bastante atenção: “olha a peneira”; “eita, olha o tanto de pipa”; “é tudo colorido, né, tia?!”; “pode pegar?”

Acreditamos que isso tenha se dado justamente por conta de seu conhecimento de mundo assemelhar-se ao de várias crianças que, afeitas ao reiterado oferecimento de imagens em nosso mundo moderno, com elas se identificam mais. Os desenhos televisivos, por seu oferecimento constante e por sua facilidade de serem encontrados, funcionam desta forma para as crianças, apesar de não conseguirem, alguns deles, serem tão ricos para a imaginação como os jogos e brincadeiras, ou como algumas ilustrações de textos literários, ou mesmo como a leitura de textos.

Tendo em vista termos observado que os alunos fizeram uma leitura inicial apressada, pedimos para que alguns deles lessem novamente. Percebemos, nesta nova leitura realizada pelos alunos, que uns tantos liam em voz alta, repetindo algumas frases do texto. Isso não deixou de chamar a nossa atenção, pois provavelmente o que aconteceu foi um encontro entre leitores e a sonoridade do texto, que a nosso ver pode ser uma característica comum em crianças daquela idade.

As falas dos pequenos leitores referiam-se a trechos do texto: “tenho um livro sobre águas e meninos”; “gostei mais de um menino que carregava água na peneira”; “a mãe disse que era o mesmo que carregar peixes no bolso”, etc. Estas são frases que, se ditas em voz alta, têm muita sonoridade (não a referente a figuras de linguagem de repetição, como anáfora, ou aliteração). Esta mesma sonoridade está ligada à linguagem cotidiana - sobre a qual se reporta Octavio Paz (1996: 11-31) -, falada por todos nós, e que tem um encantamento peculiar, quando repetida ou dita de certo modo. E foi isso o que precisamente fizeram aqueles alunos: passaram a repetir algumas das frases exemplificadas anteriormente, por conta de nelas observarem, a partir da leitura em voz alta, uma sonoridade agradável.

Os adultos são mais afeitos à leitura em silêncio, e isto talvez nem seja tanto por gosto, mas pelos moldes como se dá a prática da leitura em nossa sociedade atual (Ceccantini, 2004:158). A interação dos adultos com o texto talvez se dê de modo mais abstrato, enquanto que com as crianças se dá de modo mais concreto. Não se

pode deixar de levar em consideração também o fato de que muitos daqueles alunos estão ainda adquirindo hábitos de leitura e a sonoridade do texto escrito se mostra para eles como algo extremamente novo, que é agradável de ser experimentado.

O próximo passo, deste momento da seqüência, foi mostrar a capa do livro para, a partir disso, promover uma contextualização de onde se encontravam ambos os textos que acabavam de ser lidos pelos alunos (tanto o verbal, quanto o não verbal).

Para aproximar os leitores do texto, afirmamos que os personagens se pareciam um pouco com eles. Essa estratégia, a nosso ver, fez com que os alunos se interessassem em procurar minúcias do texto, em busca de encontrar características dos personagens que se aproximassem deles mesmos.

Segundo Micheletti (2002: 23):

todo bom texto [literário] traz para o leitor uma carga de informação e, ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla que envolve desde questões existenciais até o posicionamento do sujeito-leitor no seu grupo social.

A interação entre o conhecimento de mundo do leitor e as pistas do texto é promovida levando-se em conta um texto de qualidade. E, em relação ao texto literário, tendo em vista a característica da universalidade da literatura, este é o tipo de texto considerado como bastante propício para tal envolvimento de qualidade estética.

Nosso principal objetivo com argumentos a respeito de que os personagens se parecem com o leitor era o de aproximá-los do texto, mostrando para os alunos que os textos que eles têm ou terão em mãos estão próximos de suas realidades, ou se assemelham um pouco à sua história de vida (ou até se contrapõem). E mesmo com a aproximação promovida entre texto e leitor, comprovada através de falas dos alunos – a exemplo de uma: “eu sou o menino!” – ou de seus rostos contentes, imaginando-se na pele do principal personagem, não deixamos de constatar que as crianças ficavam bastante agitadas, antes mesmo de terminarem a leitura do texto, o que nos levou a partir imediatamente para uma nova fase da seqüência de leitura, a da leitura coletiva, no intuito de não deixar que os alunos perdessem as informações que já haviam conseguido observar nos textos lidos.

Nesta leitura coletiva, promovida junto aos alunos, uma estratégia utilizada por nós foi a da interatividade, onde, enquanto um dos alunos lê em voz alta, o outro acompanha com a cópia do texto que tem em mãos. O texto era lido por um aluno e íamos chamando outros para continuarem a leitura, apontando para um, ou para outro,

de modo aleatório.

De fato, o objetivo de fazer com que os alunos se concentrassem para a leitura, acompanhando a leitura do outro, deu muito certo. Mas, apesar de vários alunos terem feito a leitura coletiva, participado dela ativamente, percebemos que muitos deles não tinham domínio da leitura de um texto literário em voz alta.

Resolvemos, então, ler o texto em voz alta, isto também porque percebemos que alguns dos leitores ainda não haviam entendido ou se familiarizado com algumas das propostas do texto (a exemplo do brincar com a imaginação, ou do fazer uso de elementos da natureza, como o vento ou a água), mas também principalmente em razão de não terem se concentrado para a leitura. Além do mais, quando a leitura é prazerosa, atenta para a sonoridade das palavras ou para o ritmo do texto, as crianças sentem prazer em escutar mais de uma vez aquilo que é lido.

Enquanto líamos para os alunos, observamos que alguns deles nos acompanhavam também em voz alta, olhando para o texto, já outros somente olhavam para nós, sem dar atenção à cópia do texto que tinham em mãos.

Ao final da nossa leitura, os alunos bateram palmas. E esta atitude talvez queira demonstrar que eles se aperceberam do texto e com ele dialogaram. Confirmaram-nos isto quando lhes fizemos a pergunta de se queriam que lêssemos novamente. Alguns disseram: "lê de novo, tia!". Já outros, não. Vale ressaltar que alguns deles terminam por fazer uma votação, sem a nossa interferência, onde decidiram que seria melhor que a pesquisadora apresentasse "mais coisas".

Segundo Gebara (2002: 27), as características do jogo se assemelham às da leitura estética. A razão está em características similares a ambos. Algumas delas são: 1) ambos são elementos ligados à *cultura*, e somente neste universo podem sobreviver; 2) ambos advêm da *volição*, ou seja, a criança, quando brinca, escolhe o tempo e o espaço da brincadeira e, para se envolver nessa brincadeira, termina por mergulhar no universo da imaginação; quanto à leitura, a criança também termina por mergulhar no universo do imaginário, pois deste modo se estabelece um diálogo entre autor e leitor; 3) a característica que mais aproxima ambas as atividades é a da *existência de regras*; como no jogo, há também na leitura várias regras (evidenciadas ou não), que devem ser respeitadas para o fim de poder-se vivenciar ou o jogo, ou o poema; 4) tanto no jogo como na leitura, a realidade interna predomina sobre a externa, proporcionando a ambos a característica da não-literalidade; 5) nos dois, não pode haver coercitividade para a sua realização e, por isso, são gratuitos.

Acreditamos que os alunos, quando se depararam com a leitura do texto literário – sugerida por nós como algo que deveria ser aproveitado, sem a exigência de

atividades posteriores, com base naquele mesmo texto – entenderam que se tratava de um momento onde poderiam, como no jogo, aproveitar a experiência como se estivessem a brincar. Talvez por isso tenham colocado, eles mesmos, regras para que a “brincadeira” de ler prosseguisse, promovendo uma votação para decidir se deveria haver, ou não, uma nova leitura.

Todo este percurso de leitura, insistindo para que os alunos lessem diversas vezes o texto, tinha por objetivo fazer com que eles se concentrassem nas palavras, observassem com maior acuidade quais os temas ali abordados. Tanto que, na leitura que realizamos, demos ênfase a determinadas expressões e palavras do texto, a exemplo da expressão “a mãe disse”, que é bastante recorrente no texto e que está diretamente ligada ao seu sentido geral; ou às palavras “peraltagens” e “despropósitos”, para as quais até o ilustrador deu-lhes uma grafia que chama a atenção. Quanto aos temas, o nosso tom da leitura buscava mostrar a alegria que o menino sentia por poder brincar com os brinquedos que possuía (a peneira, a água, o vento).

Sabemos que muitas vezes os alunos lêem textos de um modo mecânico e acabam por passar por cima de informações importantes, de frases interessantes. Acreditamos que a leitura duas, três vezes ou mais de um mesmo texto é capaz de mostrar ao leitor algumas outras dimensões que uma única leitura não seria capaz de revelar.

Tendo por base a teoria de Jauss (1979), referente à *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* – momentos não cadenciados de recepção da leitura –, acreditamos que, no caminho percorrido de repetição da leitura, conseguimos fazer com que os alunos provassem experiências de prazer com a estrutura, o conteúdo e certa interpretação do texto.

Percebemos que a interação entre o texto e os leitores se deu com mais profundidade graças à repetição das leituras e à nossa mediação, onde procuramos orientá-los a observar determinadas pistas do texto, objetivando assim um melhor diálogo entre os alunos e a narrativa poética que estavam conhecer.

Tal mediação é de fato importante, já que, para Iser (1979: 87):

Na relação texto-leitor falta-lhe a situação face a face em que se originam todas as formas de interação social. Pois o texto não pode sintonizar, ao contrário do parceiro da relação diádica, com o leitor concreto que o apanha. Na relação diádica, os parceiros podem mutuamente se perguntar, de forma a saber se controlam a contingência ou se suas imagens da situação transpõem a

Deste modo, para o autor, a atividade solitária de ler não é tão expressiva e abrangente quanto a de discutir sobre o texto. Na relação face a face, pode-se indagar ao autor, a um outro leitor ou a um mediador sobre sua opinião a respeito das pistas do textos, o que possivelmente influenciaria na sua tomada de decisão a respeito de qual posição adotar em relação à leitura, compreensão e interpretação do texto.

Com base no trecho da seqüência que apresentamos até agora, a respeito do momento de leitura do texto, percebe-se que os caminhos traçados pelo mediador para conduzir os leitores a uma discussão a respeito do texto foram inicialmente delineados.

As fases seguintes da nossa seqüência de leitura têm por objetivo conduzir o aluno em sua própria busca por aprofundar a leitura e compreensão do texto. Além disso, principalmente ajudar o aluno a encontrar o prazer da leitura, guiando-o em uma experiência de recepção que explore as qualidades do texto e, sobretudo, as do aluno-leitor.

Partimos, neste momento, para uma apreciação mais profunda da estrutura e temas do texto, isso tendo em vista a idade dos leitores e sua vivência com a leitura.

Antes disso, pensamos ser necessário falar um pouco sobre o poeta Manoel de Barros, que escreveu o texto. Isso se deu não com o objetivo de partir de uma biografia do autor, mas de informar um pouco aos alunos a respeito de quem é o poeta que escreveu o texto, ou sobre aquilo de que gosta de escrever, ou do objeto de sua poesia. Neste momento, a sugestão de uma fase de breve introdução do autor e de sua obra foi realizada, tendo em vista o que sugere Cosson (2006) em sua seqüência básica.

Acreditamos também que esse tipo de conversa informal sobre a poesia e sobre o poeta (mais especificamente sobre o eu-lírico) chama a atenção dos alunos, mostrando-lhes que o texto pode não estar tão longe de suas realidades e que o poeta, ou o escritor, pode ser uma pessoa comum.

Tendo em vista estas premissas, informamos aos alunos que o poeta mora numa região próxima ao Pantanal, vive perto de cobras, jacarés, onças, além de inúmeras árvores. Deste modo, conduzimo-los a perceber que Manoel de Barros é um poeta que gosta de coisas simples e é bastante afeito à natureza. A partir disso, percebemos que os alunos se sentiram mais próximos do poeta, principalmente porque os animais parecem funcionar para as crianças como seres mágicos,

extremamente propícios para a brincadeira e, por que não, para a aventura. Para confirmar tal percepção, podemos citar algumas das expressões utilizadas por eles, a exemplo de: “que massa, tia!”, “Pantanal: lá é cheio de bicho... tem onça, leopardo, leão⁴¹”.

Passamos, neste momento, a fazer questionamentos aos alunos sobre os personagens do texto. E a primeira pergunta foi a respeito de quais eram esses personagens. Os alunos, por sua vez, de imediato, chamam a atenção para os dois principais: o menino e a mãe.

Chamou a nossa atenção o fato de que, mesmo sem dominarem com presteza teorias a respeito de elementos da narrativa, os alunos não tiveram dificuldades para entender o que seriam os personagens da história.

Resolvemos, então, nos concentrar, neste momento, especificamente no personagem do menino. A primeira pergunta é a respeito do que ele faz, já que as atividades são inúmeras e, no texto, podem ser localizadas a partir dos verbos de ação: *carregar*, *montar*, por exemplo.

Nossa intenção ao perguntarmos o que o menino faz na narrativa era a de constatar se os alunos haviam mesmo conseguido acompanhar o texto e, se isso não ocorresse, deveríamos tentar ajudar a promover o encontro do leitor com o texto, neste sentido, guiando-o através das pistas deixadas nele.

As respostas dos alunos, a respeito das atividades do menino, de fato se adequavam à proposta do texto (de interagir com ele tendo em vista a idéia da comunhão com as coisas simples, com as atividades características da infância, por exemplo). Mas nos chamou a atenção a seguinte afirmação de um dos alunos (de nome fictício Rodolfo): “o menino trabalha”. Tal afirmação, no momento da aula, nos soou um pouco estranha e, por isso, acabamos por responder a ele que “*carregar água na peneira* não é trabalhar, mas sim brincar, isto porque meninos brincam”.

Observando com maior acuidade a afirmação do aluno, percebemos que, de fato, o menino da narrativa parece trabalhar, pois “*carregar água na peneira*” e “*montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos*” são exemplos do trabalho de poeta que o menino já exerce.

Os verbos “*carregar*” e “*montar*” trazem em si uma carga sugestiva de “trabalho”. Para o primeiro deles, por exemplo, o dicionário aponta algumas definições, dentre elas: “basear-se; firmar-se; suportar carga ou peso; tomar carga; avançar com ímpeto; e tornar-se mais forte⁴²”. Tais definições, além de passarem a idéia de que o verbo pode ser utilizado em contextos de fala referentes ao trabalho, também apontam

⁴¹ Informei aos alunos que no Pantanal não tem leão, mas com a imaginação pode também ter.

⁴² Cf. *Dicionário Aurélio*.

para a sugestão de força. Tais idéias também podem ser observadas nas definições do verbo “montar”, quais sejam: “colocar-se sobre uma cavalgadura; cavalgar; colocar sobre; fornecer o que é preciso a; estabelecer; armar, equipar; passar além de; preparar; colocar as peças para pôr a funcionar; engastar; etc”. Algumas dessas definições provavelmente chamaram a atenção do aluno Rodolfo, que de imediato se ativou e tentou trazer para a discussão do texto.

Segundo Cosson (2006: 17):

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem, quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos.

A literatura tem a característica de envolver o leitor a tal ponto que o faz ver nela aspectos de sua própria vida, de seu cotidiano. O professor precisa estar preparado para se deparar com os mais diversos tipos de situação de envolvimento do aluno com o texto, pois, dependendo do ambiente e dos costumes de vida daquele aluno, as mais variadas leituras podem aparecer. Contudo, vale lembrar que essas mesmas leituras devem se coadunar com aquilo que o texto oferece e a tarefa do mediador é também a de auxiliar o leitor a não extrapolar as pistas do texto.

Pensamos que, como a vida das crianças daquela sala de aula estava muito próxima do trabalho (tendo em vista o que a professora nos relatou de que aqueles meninos e meninas tinham o hábito de catar latas de refrigerante e garrafas pet para vendê-las), talvez elas quisessem trazer aquele personagem que acabaram de conhecer também para o seu mundo: o da vida dura, de poucas brincadeiras. Acreditamos que não nos demos conta, no momento da discussão, também deste ponto de vista, e isto de certo modo pode não ter deixado a criança feliz.

Para tornar mais concreta a imagem de *carregar água na peneira*, mostramos aos alunos uma peneira, que trouxemos para a sala decorada com papéis que imitavam a água. Pela algazarra que fizeram, percebemos que gostaram da idéia.

Inicialmente, pedimos para que os alunos passassem a peneira de mão em mão e imaginassem-se carregando água nesta mesma peneira: a principal atividade do menino da narrativa. Entretanto, um dos alunos, surpreendentemente vai até o pátio da escola e, como estava chovendo, coloca água da chuva na peneira, o que auxilia na sua experiência individual.

Tal atitude, num primeiro momento, não nos agradou, justamente por conta do alvoroço junto aos alunos que causou. Mas depois acreditamos que ela terminou por ajudar alguns outros leitores a vivenciarem de maneira mais concreta a metáfora do *carregar água na peneira*, já que muitos deles imitaram o primeiro colega, também indo colocar água da chuva na peneira.

Refletindo acerca deste momento de interação da turma com o texto, pensamos que com muita dificuldade algumas pessoas teriam uma reação tão espontânea quanto a das crianças, indo de imediato experimentar o “carregar água na peneira”. Possivelmente encontraríamos aquelas que, após alguns estímulos por parte daquele que conduz a aula (ajudando a promover o encontro do leitor com o texto), iriam experimentar, de modo concreto, ainda com receio, aquela metáfora de Manoel de Barros.

Acreditamos que a atitude de vivenciar uma metáfora, como sugere Manoel de Barros em sua obra, pode exigir do leitor que promova um passeio entre o sentir e o pensar, de forma contínua. Do mesmo modo, pensamos que estes dois modos de ver o poema provocam de imediato uma reação de busca em viver o impossível. Em algumas pessoas, isso acontece de forma mais reservada, necessitando muitas vezes de alguns estímulos característicos, que vão de encontro ao pragmatismo cotidiano em que vivem.

É interessante observar que os nossos alunos nem sequer chegaram a comentar que *carregar água na peneira* não era algo realmente possível. Pelo contrário, como vimos, um deles quis logo experimentar como se daria a experiência de modo prático, indo buscar na água da chuva a possibilidade.

Ao encerrar a experiência com a peneira, voltamos ao texto para refletir mais sobre quem são o menino e sua mãe, os principais personagens da narrativa poética. No intuito de fazer com que todos os alunos acompanhassem a nova discussão que surgia, passamos a anotar no quadro o que se percebia a partir do texto. Para os alunos, portanto, o menino era aquele que: *rouba um vento, cata espinhos na água, cria peixes no bolso*⁴³.

Com o objetivo de dialogar com as crianças e ajudá-las a vivenciar esse momento de percepção poética, perguntamos-lhes se já tentaram alguma vez fazer o

⁴³ Mais uma vez, a carga sugestiva de alguns verbos chama a atenção, a exemplo de “criar” (“dar existência a”) ou de “catar” (“buscar; pesquisar; investigar”), ambos se referindo à idéia de criatividade ou de trabalho intelectual ou material. Contudo, o verbo “roubar”, apesar de ter definições que se afastam um pouco da idéia de “criatividade” (que é também uma das recorrentes no poema de Manoel de Barros), a exemplo de “subtrair violentamente; furtar; tirar”, não podemos esquecer que o ato de “roubar algo” também pode ser considerado como uma brincadeira, um faz-de-conta.

que o menino fazia. E, neste momento, acreditamos que incitamos-os a pensar a respeito das atividades do menino da narrativa, isto porque alguns nos respondem que aquelas atividades não poderiam ser realizadas de maneira concreta, já que “senão a água vai cair na gente”.

Percebe-se que, quando induzidos a experimentar a metáfora do texto, os alunos facilmente encontraram meios pelos quais poderiam realizar tal atividade, indo ao encontro da água da chuva, ou imaginando a água que era carregada na peneira do menino. Todavia, no momento em que lhes foi proposto pensar sobre aquelas metáforas, de imediato, responderam que elas seriam impossíveis de serem realizadas.

Sobre essa mudança repentina de opinião, pensamos que a possível razão para isso tenha sido o fato de que, as crianças, *por serem crianças*, quando levadas a experimentar a metáfora, absorveram tal sugestão como uma brincadeira, aproveitando-a do modo mais típico para a sua idade. Entretanto, quando lhes foi requisitada a atitude racional diante das mesmas metáforas, em razão de estarem afeitas ao regime da escola, de raciocinar, na maioria das vezes, de modo pragmático sobre aquilo que lhes é proposto, terminaram por reagir desta forma também, afirmando não ser possível, no mundo real, a ocorrência daquilo que era sugerido no poema.

Para Held (1999: 13), “intelectuais e pedagogos franceses crêem que a imaginação infantil vem sendo estancada devido, talvez, à tradição do pensamento cartesiano”. Esse pensamento também corresponde à realidade brasileira e, acrescentando-o, pensamos que o pensamento pragmático pode ser extremamente negativo para as crianças quando somente ele é estimulado. A criança é um ser naturalmente imaginativo e precisa de estímulos, pois “é na infância que se estabelecem os mecanismos do imaginário (...). A imaginação – como a inteligência e a sensibilidade – cultiva-se ou se atrofia” (p.14).

Portanto, os alunos, naquele momento, estavam pensando concretamente no que era sugerido pelas imagens do poema e não há negatividade no fato de isso acontecer, já que aproveitamos o ensejo para incitar-lhes a pensar ainda mais sobre as imagens do poema, quando perguntamos se viver num mundo imaginário como esse do menino é bom ou ruim. A resposta, infelizmente, ficou com os alunos naquele momento, mas com certeza uma mensagem ficou: a de que nem tudo precisa se dar concretamente para ser real.

Os alunos continuaram, então, a descrever as atitudes do menino e passaram a citar o seguinte verso: *o menino fazia peraltagens*. Em razão de a palavra

peraltagens ser citada, perguntamos-lhes o que seria fazer tais *peraltagens*. Esperávamos que os alunos não soubessem responder a tal pergunta, tendo em vista o fato de que alguns adultos, em experiências anteriores promovidas por nós (nos anos de 2004 e 2005), haviam-nos relatado que tal palavra dificilmente seria entendida pelas crianças daquela faixa etária. Contudo, a resposta dos alunos à nossa pergunta vem através de exemplos, da narração de alguns outros fatos, provavelmente vividos por eles: “*peraltagem* é subir em árvore, atirar com estilingue, tia”.

De fato, ficamos surpreendidos com o entendimento dos alunos em relação à palavra *peraltagens*, e principalmente porque a explicação do termo deu-se através de outros exemplos, de fatos provavelmente já vividos por eles em ocasiões de brincadeiras. Isso sugere o nível de afeição e identificação dos leitores com o poema e, sobretudo, com o personagem.

Com relação ao personagem da mãe, na discussão que iniciamos, chamamos a atenção para as suas atitudes em busca de guiar o filho pelo caminho que ela mesma observou ser predestinado: o de ser poeta.

Na verdade, exploramos bastante o personagem do menino por conta da afeição da maioria da turma (composta em sua grande maioria por meninos) em relação a ele. A relação das meninas com o texto era quase invisível. Pouco se ouvia falar ou comentar as metáforas colocadas para discussão. Em relação à experiência de experimentar a água sendo carregada na peneira, nenhuma delas se dispôs a colocar a peneira debaixo da bica para aparar a água, como fizeram alguns meninos. Preferiram permanecer quietas e observar.

Segundo Kishimoto (1999:105):

Estudos indicam valores ocultos, de discriminação sexual nas preferências dos jogos. A ausência total do sexo masculino nos jogos de faz-de-conta (brinquedos de boneca, jogos de imitação familiares como mamãe e filhinha, fazer comida, etc.); e, em contraposição, a ausência do sexo feminino em brincadeiras com carros, trens e automóveis (...). Provavelmente a discriminação presente na sociedade brasileira com relação aos comportamentos considerados adequados para o sexo incluía uma diferenciação nos modos de brincar.

A pesquisa citada pela autora refere-se ao ano de 1929, e foi realizada na cidade de Belo Horizonte. Todavia, a informação que ela acrescenta pode servir-nos para a análise de alguns aspectos da nossa realidade escolar. Os estereótipos são cultivados no seio das famílias, onde se separam as atividades típicas de meninos das que cabem às meninas. Além disso, a diferenciação entre os sexos é realizada

constantemente pela televisão e propagada pelas comunidades, o que termina por influenciar nas escolhas feitas pelas crianças.

Naquela sala de aula, percebemos que a diferenciação entre meninos e meninas era bem acentuada, principalmente por conta de eles serem a maioria. O fato de o texto trabalhado na sala recorrentemente tratar de um menino talvez as tenha deixado menos descontraídas, o que também pode ser observado através de seus desenhos⁴⁴.

Deixamos um pouco de lado a personagem da mãe, dando uma ênfase maior à relação que existia entre ambos. Acreditamos que esse teria sido o momento em que as meninas poderiam se identificar melhor com a história, mas infelizmente isto não veio à memória naquele instante.

Entretanto, em relação àquela personagem, chamamos a atenção para a necessidade da existência de um para o outro, perguntando: “o que seria de nós, os filhos, se não fossem as mães?”

Esta pergunta, para alguns alunos, pode ter sido infeliz, já que há a possibilidade de haver dentre eles os que não tiveram a chance de conhecer sua mãe. Contudo, ela cabe para o estudo do poema e, se o professor quiser utilizá-la em uma experiência de sala de aula com o texto utilizado por nós, é bom ficar atento a esta questão.

Na sala de aula, os alunos concordaram conosco, afirmando, por exemplo, que sem suas mães não seriam nada, que precisavam muito delas. Inclusive, até a professora estava neste momento na sala de aula e completou a fala de alguns alunos, ao dizer que a mãe é aquela que nos gera e nos cria.

Para finalizar este momento, afirmamos que a mãe do menino do poema narrativo tem extrema importância para ele, pois é ela que lhe explica o que é ser poeta, o ofício que o menino terá de exercer por toda a sua vida. Além disso, ela não tem dúvidas a respeito da profissão de ser poeta do filho, o que é, provavelmente, muito importante para ele, tendo em vista o apoio de uma pessoa tão especial em sua vida.

Leitura do texto não verbal

⁴⁴ Contudo, quando levamos à sala a segunda narrativa do livro, intitulada de *A menina avoadada*, elas entenderam que aquele era o momento de falarem e se expressarem e assim o fizeram, atitude que não foi muito aprovada pelos meninos que nos afirmaram a certo momento que a história da menina era chata e que preferiam a narrativa do menino que carregava água na peneira.

Várias são as discussões a respeito do papel da ilustração em livros dedicados ao público infantil. Certo é que elas não só ajudam na compreensão do texto escrito, como também com ele dialogam. Acreditamos que uma das primeiras leituras realizadas pela criança, ao entrar em contato com o livro, é a do texto não verbal. O primeiro encantamento se dá com a descoberta das figuras, vindo posteriormente com o texto verbal.

Segundo Silva (2000: 143):

Dentro dessas perspectivas se ampliam os sentidos da ilustração, que deixa a acepção limitadora da função de ornar e elucidar o texto escrito para, no dizer de Mário Quintana "fazer parte do poema" e assim, integrar as formas de leituras da escrita e da imagem visual.

Hoje em dia, por conta do mais do que corriqueiro acompanhamento da ilustração ao texto dedicado à criança, faz-se necessário o estudo das imagens, já que elas tomaram um novo rumo e chegam a ser consideradas como parte intrínseca do poema.

Nesta terceira fase do estudo do poema narrativo, passamos para a leitura do texto através das imagens do livro. Esta atividade poderia ter sido realizada antes da leitura do texto verbal, para junto com ela servir de base à elaboração de desenhos, que será mostrada na fase seguinte desta seqüência.

Contudo, por uma questão meramente de troca, de revezamento das fases, já que tínhamos que dar as mesmas aulas a alunos de duas séries diferentes, optamos por, nesta turma específica da 4ª série manhã, seguir os passos da seqüência deste modo.

Voltando à aula, inicialmente, pedimos para que os alunos lessem as imagens colocadas no quadro – aquelas impressas com tinta colorida e afixadas no quadro no início da aula, com a ajuda deles mesmos.

Com o objetivo de manter uma organização, pedimos para que os alunos, em grupos de quatro, fizessem uma fila em direção ao quadro negro. Entretanto, mesmo com essa determinação, a excitação de algumas crianças era enorme, talvez por conta da própria novidade de se observar imagens expostas, no estilo de um museu.

É interessante observar também que, enquanto muitos alunos apreciavam rapidamente aquelas imagens, outros já liam o texto verbal pacientemente, aproveitando para passar as mãos nas imagens.

A partir destas atitudes dos alunos podemos chegar à idéia de que há

peças mais sensíveis à percepção artística (seja literária ou pictórica, etc.) e isso talvez seja fruto de uma educação voltada para tal, todavia, para sabermos se esse é o caso de alguns alunos, necessitaríamos de um maior contato com eles e com sua comunidade. É bom lembrar também que tal educação às vezes é silenciosa e não se dá de forma direta, podendo advir mesmo de uma sensibilidade natural do ser humano, mais aguçada.

Depois de algum tempo, pedimos para que se sentassem. Começamos, então, a discutir sobre o que havia sido observado pelos alunos naquelas imagens, na medida do possível. Alguns alunos (como Rodolfo, Jonas, Pedro e Laura) nos disseram que várias coisas chamaram a atenção, a exemplo do seguinte: *menino com peneira; água de letrinhas; chapéu de marinheiro; ou chapéu de soldado; pipas*. Interessantemente são coisas que o menino faz ou segura, ou usa como instrumento para as suas brincadeiras ou seu trabalho de poeta. Além disso, todos os objetos citados podem ser considerados como de uso corriqueiro dos alunos, afinal de contas são brinquedos comuns, ou objetos comuns que, utilizados como brinquedos, podem ganhar nova função, a exemplo da água com letrinhas, pois qual a criança que não brinca na água, ou a usa como brinquedo?

Observamos que o foco da observação dos alunos é comumente para as brincadeiras e brinquedos do menino, o que se coaduna com a leitura dos ilustradores, que vai especificamente por este caminho. Aliás, acreditamos também que o poema de Manoel de Barros quer sugerir que a profissão do poeta se consubstancia em brincar como criança. Mas essa tal brincadeira é também muito séria e importante para o desenvolvimento intelectual, como todas as outras inventadas por meninos e meninas.

A certa altura da discussão, percebermos que seria necessário que recorrêssemos também às metáforas do poema para a leitura de algumas imagens. Neste sentido, a ilustração que traz o menino no mesmo vento de algumas pipas refere-se à parte do poema em que a mãe explica ao filho que “carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair com ele para mostrar aos irmãos”.

Ao indagarmos os alunos a respeito desta afirmação da mãe do menino, alguns deles⁴⁵ nos responderam o seguinte: “o que o menino faz é mentira, não pode voar”. Contudo, no intuito de fazê-los pensar de maneira mais sensível e não somente pragmática, argumentamos da seguinte forma: “isso não seria possível usando a imaginação?”. A resposta a tal pergunta veio em forma de um silêncio por parte de todos, como que a nos responder que sim, seria possível. E a atitude de um dos

⁴⁵ Na gravação, praticamente só escutamos as vozes dos meninos e alguns podem ser identificados, a exemplo de Breno e Rodolfo.

meninos (Breno) de contrair as sobrancelhas, colocar a mão no queixo e virar um pouquinho a cabeça representa para nós, pelo menos, um gesto de indagação a si mesmo.

Em alguns momentos, a alta racionalidade de algumas crianças nos surpreendia, pois mesmo utilizando argumentos como os de que tudo é possível fazendo uso da imaginação, que pode transformar o que não é real em pura realidade, alguns alunos não se deixavam levar e continuavam a insistir na sua idéia inicial.

Como já dissemos, acreditamos que isso se dava também por conta da realidade que aquelas crianças têm de enfrentar todos os dias. Mas acreditamos que, em meio a tudo por que passavam, sempre sobrava um tempinho para fazer tarefas de crianças, como imaginar, por exemplo. Entretanto, para alguns, parecia ser intrínseca a falta de abertura para a sensibilidade, o que se refletia também no resultado dos questionários onde, ao serem indagados sobre se preferiam aulas voltadas para os conteúdos escolares ou para textos literários, a maioria afirmou-nos que preferiam que a professora ministrasse matérias, como a matemática.

Sobre a imagem que traz o menino sentado num jardim, colhendo flores, ela se refere à parte do poema que diz: "quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos". Na tentativa de entender o que ambos (poema e ilustração) queriam dizer, começamos por explicar o que seria orvalho, dizendo o seguinte: "é uma aguazinha que fica nas flores e folhas das árvores quando amanhece; já viram isso?; se não, depois reparam; e, por conta do orvalho, é que provavelmente o menino estava a brincar num jardim cheio de flores e árvores".

O fato de o livro ser ilustrado a partir de bordados chamou muito a atenção de alguns alunos (principalmente das meninas, a exemplo de Rosa, que quase não participara da aula até aquele momento, ou de Rodolfo e Jonas, que sempre tinham algo a dizer sobre as atividades realizadas em sala). Mas eles só perceberam isso de modo mais atento quando passaram a observar o livro passando-o de mão em mão, pela sala de aula.

Aproveitando o ensejo do bordado, decidimos falar sobre a ilustração realizada tendo por base o avesso do bordado de outra ilustração do mesmo poema. Os ilustradores promoveram uma espécie de interpretação do texto, dialogando com o que é dito no seguinte trecho: "a mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos". Deste modo, trouxemos o avesso do bordado que se refere aos despropósitos das brincadeiras de criança para dialogar com a discussão da temática do gosto do menino-poeta pelo vazio. Lembrando que o avesso do bordado é considerado, por alguns, como algo

desprezível, se não for perfeito assim como o lado direito. E o que vemos é um bordado cheio de linhas, mas que, se desvendado, pode encantar tanto quanto um perfeito.

Sabemos que para que o leitor detecte tal jogo com imagens é necessário que tenha certa convivência com a leitura de ilustrações, algo um pouco difícil de ser realizado por crianças que não tenham muito contato com livros ilustrados. O caso daqueles alunos, entretanto, era diferente, já que eles tinham extremo contato com gibis, que são textos onde a ilustração está totalmente imbricada e, sobretudo, se confunde com o texto verbal que aparece nos balões.

Ao mostrarmos o livro colorido de Manoel de Barros aos alunos, muitas sugestões saíram sobre o que aquela ilustração sobre o avesso significava. Algumas das respostas foram: *o menino está tomando banho; está imaginando; aquilo é o vazio do pano, ou do vento.*

Algumas pistas ainda foram oferecidas por nós como sugestão para a leitura daquela imagem: “tem a ver com o modo como o bordado é realizado”; ou “o texto diz-nos alguma coisa”. Muitas respostas forçadas foram dadas. Todavia, algumas também se aproximaram bastante da proposta do texto, sendo que outras foram dadas em forma de metáfora, a exemplo de “aquilo é o vazio do pano”. A nosso ver, essa resposta do aluno aproxima-se tanto da sugestão do bordado, utilizado pelos ilustradores, quanto da proposta do texto. Contudo, ela faz referência direta às pistas que demos, no início, o que mostra que houve, pelo menos, um esforço do aluno para construir um sentido para aquela imagem do livro.

Segundo Camargo (1990: 151), “apenas mostrar obras de arte, sem dar espaço para a criança experimentar, é como falar-lhe numa língua da qual ela ignora a estrutura e o vocabulário”. A nosso ver, as ilustrações de livros infantis se mostram como uma excelente obra de arte a ser apreciada pelas crianças na sala de aula. O suporte do livro é prático e pode suplantiar determinados empecilhos que podem ocorrer, por exemplo, com a ida a um museu ou a um cinema. Mas seu aproveitamento na escola será mais completo se sobre essas mesmas obras de arte o aluno puder comentar. E foi isso o que buscamos fazer ao estimular os alunos a emitirem opiniões a respeito do bordado dos ilustradores do livro de Manoel de Barros.

Para aprofundar mais a discussão sobre o avesso do bordado, optamos por explorar a idéia do gosto do menino pelo vazio, promovendo uma discussão junto aos alunos sobre a razão de o vazio, falado no texto, estar cheio, na imagem utilizada como ilustração. Decidimos, então, mostrar o segredo do avesso, apresentando aos alunos a página do livro onde está a parte de fora do bordado que ilustra a última

estrofe do poema. Os alunos gostaram muito da idéia e se divertiram com a surpresa.

Para complementar, afirmamos o seguinte: “o vazio é infinito, do tamanho da nossa imaginação”. Além disso, fizemos as seguintes perguntas, sobre as quais já imaginávamos ficar sem resposta: “por que o menino-poeta gosta mais do vazio do que do cheio?; e “essa é a melhor opção para a sua vida?”. As perguntas são realmente difíceis de ser respondidas, inclusive para leitores constantes de Manoel de Barros. Mas não poderíamos deixar de fazê-las já que são conseqüências das dúvidas que o próprio poema nos coloca. Talvez os alunos, quando estiverem mais maduros para a leitura daquele poema, também deixem vir à tona perguntas neste sentido, que ponham o seu horizonte de expectativas em xeque.

Neste sentido, concordamos com a afirmação de Camargo (1990:151), de que o professor deve ajudar o aluno a ampliar o seu conhecimento de mundo, tendo em vista o texto. Além disso, Buoro (apud Ceccantini, 2005: 371) afirma o seguinte:

O homem contemporâneo é um consumidor passivo de toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, para considerá-la um texto, uma linguagem significativa. Somos submetidos às imagens, possuídos por elas, mas dificilmente buscamos elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão.

O espaço da sala de aula deve ser aproveitado para realizar a experiência de conhecer a obra de arte, ter um contato mais significativo com ela. Entretanto, devemos lembrar que a turma com a qual trabalhamos estava na faixa etária dos 9 aos 12 anos, cursando a 4ª série do Ensino Fundamental. Por conta disto, resolvemos conduzir o nosso trabalho de leitura do texto não verbal principalmente para a apreciação das imagens, chamando atenção, em alguns momentos, para alguns aspectos mais significativos, a exemplo do avesso do bordado, do qual falamos acima.

Preferimos optar por permanecer no nível mais explícito das ilustrações, ou mesmo no das percepções iniciais dos alunos, dialogando um pouco com o texto verbal que as acompanhavam. Isto porque não achamos que o texto da ilustração deveria ser analisado de maneira profunda, principalmente porque se tratava de alunos ainda não acostumados com tal tipo de atividade.

Para encerrar esta terceira fase de apreciação do texto de Manoel de Barros, queremos chamar a atenção para o fato de que alguns alunos levantaram a discussão, em plena aula, a respeito de quanto deu o material das imagens: “deu R\$1,20, não foi, professora?”. E esta conta foi feita de acordo com o preço da xérox nas redondezas. À

indagação dos alunos, respondemos que foi mais caro, que scaneamos e imprimimos com tinta colorida, de computador.

Não poderíamos deixar de perceber que os alunos verdadeiramente eram muito afeitos à matemática e conseguiam relacionar o conteúdo abstrato ao extremo da matéria à sua realidade. De certo modo, achamos também que eles conseguiram fazer isso com o texto do *menino que carrega água na peneira*, tentando, como foi visto acima, tornar concreta esta atividade.

Conquanto, o que mais surpreende é o fato de que, em meio a atividades que buscavam aguçar a sensibilidade estética, trazendo os textos para o mundo ou para a vida daqueles alunos, eles pareciam também querer dialogar com elas só que de um modo especial, como este de falar sobre o preço das xérox, já que havia muitos locais que realizavam este tipo de trabalho nas redondezas.

Embora, ao compararmos o momento de leitura do texto verbal ao do não verbal, não conseguíssemos detectar qual dos dois foi mais apreciado pelos alunos, a nosso ver, ambos foram aproveitados de maneira livre, inclusive, assemelhando-se, para alguns, a brincadeiras constantes.

Atividade com Desenhos

Passamos para um quarto passo da seqüência de leitura, no qual a sugestão era fazer desenhos sobre os textos (verbal e não-verbal) que acabávamos de ter lido, referindo-se, por exemplo, aos personagens, aos brinquedos ou à paisagem que aparecia nas ilustrações, e sobre a qual o texto verbal também tratava.

Uma orientação e uma exigência para esta atividade foi dada por nós: a de que ninguém poderia olhar as imagens do livro, nem as scaneadas, para copiá-las. Esta mesma orientação tinha por finalidade fazer com que os alunos evitassem reproduzir do mesmo modo a idéia dos ilustradores, o que, acreditávamos, os impediria, de certo modo, de fazer sua própria leitura do texto.

Contudo, após a finalização desta experiência, percebemos que, mesmo observando as ilustrações do texto, os alunos provavelmente não iriam somente copiar aquilo que observassem nas imagens, mas também poderiam acrescentar o seu modo de ver ao desenho que fariam.

Desse modo, concordamos com a opinião de Camargo (1990:152), quando afirma o seguinte: "todas as experiências são admitidas e válidas, até mesmo a cópia, que não é estimulada, mas é respeitada, entendida como um momento do processo da criança ou do jovem".

Em razão de acreditarmos que aqueles alunos não tinham o costume de realizar atividades como a de desenhar sobre o texto literário lido⁴⁶, pensamos ser razoável - para aqueles que foram de encontro à nossa sugestão de não copiar as ilustrações do livro - respeitar os desenhos produzidos, afinal de contas, mesmo com base nas ilustrações que observassem, “desenhar é desenhar-se – é desenhar a si próprio. Ninguém desenha sem desenhar-se a si mesmo, querendo ou sem querer” (Camargo, 1990: 161).

Além disso, afirma Osinsk (2001: 111):

Acreditamos que não haja nada inerente errado com o fato de as crianças serem influenciadas por professores ou apresentarem comportamento de cópia. Estes são os meios primários pelos quais as habilidades de construir símbolos visuais são expandidas. Pensamos ser um mal, entretanto, que haja tão pouco para influenciar os estudantes em suas aulas de arte (...).

Segundo Gebara (2005), o papel do professor deve ser o de encorajar o aluno na produção e desenvolvimento daquilo que lhe é individual, ao mesmo tempo em que o ajuda a interagir com o grupo social ao qual pertence. Mas deve-se lembrar que um primeiro passo para o desenvolvimento do aluno talvez esteja em estimular a observação e a construção a partir de determinado modelo, o que pode justificar a cópia.

A respeito de atividades com ilustrações de livros infantis, Silva (2000: 163) afirma que:

A principal contribuição de oficinas com esse tipo de atividade é a percepção de como o desenho e a ilustração podem assumir uma variedade de significados, que nem sempre necessitam ser uma cópia fiel de modelo preexistente.

Consoante a autora, tem-se a idéia de que mesmo partindo da observação e da cópia, em alguns momentos, a atividade do aluno mostrará um pouco do que lhe é individual e, deste modo, estando de acordo com o que Camargo afirma de que “desenhar é desenhar-se a si próprio”.

Mas, continuando na idéia de que não se deveriam copiar as imagens do livro, para dar subsídios à realização desta etapa da experiência, mostramos aos alunos que trouxemos papel e lápis de colorir. Em seguida, pedimos para que se

⁴⁶ Isto por que também a professora nos havia relatado, em momento anterior, que o trabalho realizado por ela com textos deste tipo referia-se somente à leitura.

juntassem em grupos de quatro, já que os lápis trazidos por nós eram poucos e quase nenhum aluno tinha, naquele momento, lápis de colorir próprios.

O objetivo principal da atividade era fazer com que os alunos mostrassem um pouco do que entenderam do texto, através dos desenhos. E, a partir deste material, perceberíamos qual a visão que realmente haviam tido do menino do qual, acreditávamos, haviam gostado muito.

Enquanto as crianças decidiam o que desenhar, conversando uns com os outros nos grupos, surpreendeu-nos o fato de que um dos alunos afirmou o seguinte: “eu vou desenhar um menino psicopata, que mata com a peneira”. Já outro, virando-se para o primeiro, como a concordar com ele, afirmou também o seguinte: “o meu parece o *pirata do caribe no fim do mundo*”, numa alusão a um filme que estava em cartaz na época.

Essas duas afirmações se refletem nos desenhos dos alunos⁴⁷, que a seguir são expostos:



(Figura 1 – Desenho feito por Sandro a partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”)

⁴⁷ Os nomes dos alunos são fictícios, para evitar sua exposição.



(Figura 2 – Desenho feito por Leandro a partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”)



(Figura 3 – Desenho feito por Leandro a partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”)

No desenho 1, de autoria fictícia de “Sandro”, temos um menino classificado pelo autor do desenho como um psicopata que mata com a peneira⁴⁸. Pode parecer apavorante para o leitor a definição desse primeiro desenho, mas, se pensarmos no ambiente de videogames em que o garoto vive, acharemos extremamente normal inclusive o uso de cores fortes (que se assemelham um pouco às usadas no livro, já que a ilustração foi vista antes de serem feitos os desenhos), ou de elementos que lembram o jogo eletrônico, a exemplo das pequenas pontes que compõem o chão onde o menino pisa.

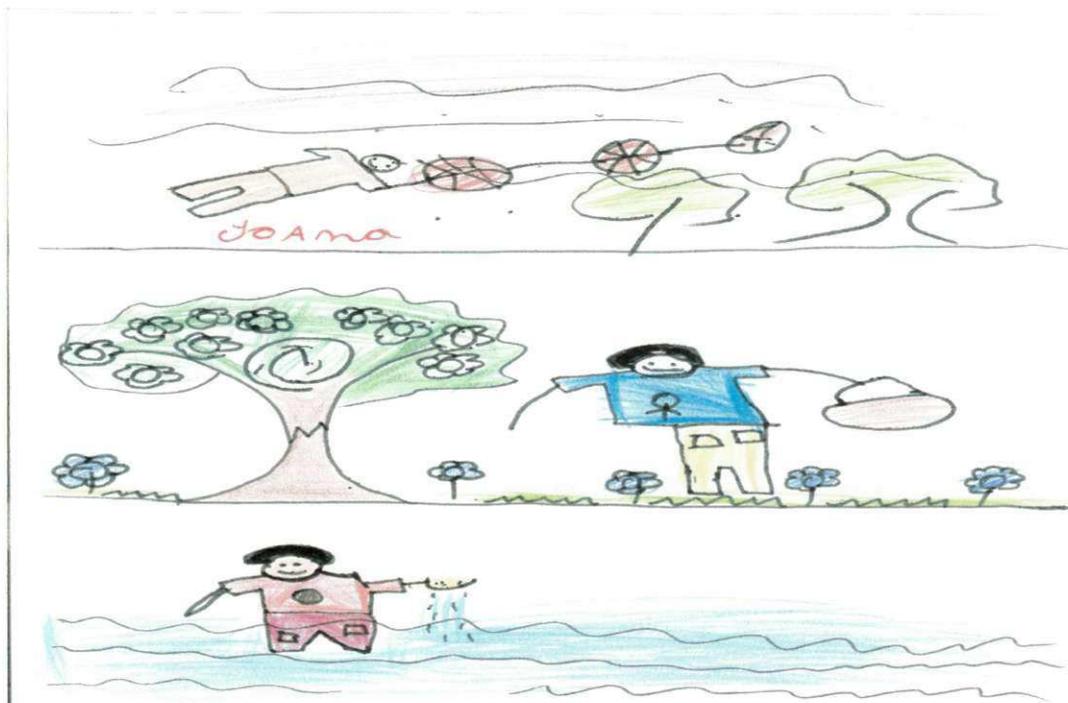
Contudo, não podemos deixar de considerar que o aluno demonstra ter gostado da experiência com o texto, já que trouxe para a sua realidade o principal personagem, adequando-o, na medida do possível, à sua visão de mundo.

Do mesmo modo reagiu o ilustrador dos desenhos 2 e 3, de nome fictício Leandro. Percebemos que, dos brinquedos utilizados pelo menino da narrativa, os que mais lhe agradaram têm relação com o vento, a exemplo da pipa e do guarda-chuva, objetos que podem ser facilmente utilizados por ele como meios para brincar em seu cotidiano.

Mas não podemos deixar de observar que o menino desenhado por ele assume características de personagens de jogos de videogames, principalmente pelo aspecto do rosto e os movimentos que tenta realizar. A água também é enfatizada, tendo em vista, possivelmente, o fato de que o aluno percebeu que ela é um ambiente bastante utilizado pelo menino da narrativa para fazer suas brincadeiras.

Uma das alunas daquela classe, por sua vez, tendo visto anteriormente as imagens do livro, construiu uma pequena narrativa, onde se pode depreender que o menino, que carrega água na peneira, voa com pipas, vive em meio a jardins e carrega a água do rio com uma peneira. Vejamos a seguir:

⁴⁸ Essa informação foi-nos fornecida pelo aluno durante a feitura da atividade, quando comentou, juntamente com outros colegas, a respeito do assunto.



(Figura 4 – Desenho feito por Laura a partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”)

Por conta das cores utilizadas, a menina ilustradora provavelmente viu o menino como um ser cheio de paz, alegria, que vive em harmonia com o seu ambiente. Todavia, por conhecermos um pouco do seu temperamento – que se apresenta como conflituoso, consigo mesmo e com o mundo ao seu redor – acreditamos que o desenho possa se consubstanciar numa fuga de si mesma.

Devemos lembrar que, segundo Camargo (1990: 159):

Crianças não são anjos – é preciso lembrar-se sempre disto, pois as roupas “fofinhas” deixam a criança “uma gracinha” e esquecemos que a criança é um ser humano com as mesmas necessidades e aspirações do adulto – em níveis diferentes, claro, mas a “dor” não é pequena, só porque a criança é pequena. Dor é dor - e dói –sejam adultos ou crianças.

Portanto, de acordo com o autor, os desenhos infantis são um campo propício para a observação de sentimentos, angústias e desejos da criança. Sem querer forçar uma leitura psicológica dos desenhos acima mostrados, percebe-se que, por conhecermos um pouco da vida daqueles alunos – já que com eles convivemos durante algum tempo – os seus desenhos mostram muito de si. Neles, as características da fuga, do desejo de viver em um lugar melhor, onde a brincadeira e o

brinquedo estejam sempre presentes também podem ser observados, numa análise superficial.

Outro aspecto para o qual devemos chamar atenção é o da delimitação do espaço, realizado pela criança em seu desenho. De acordo com Camargo (1990:157):

Organizar as coisas no espaço é um processo demorado, que depende do próprio desenvolvimento da criança e não pode ser imposto de fora para dentro. Organizar as coisas no espaço significa localizar o em cima e o embaixo, o lado de cá e o lado de lá (que depois a criança vai nomear como esquerdo e direito). A criança mostra que é capaz dessa organização representando a linha de terra, o chão. Outro limite do espaço que as crianças costumam representar é o céu, que aparece como se fosse um teto e não uma massa de ar.

Na maioria dos desenhos realizados pelas crianças, observa-se que elas têm essa noção de espaço, pois o céu (ou algo que delimite esse espaço que está acima) está sempre presente, seja representado por meio de um sol, algumas nuvens, ou em contraposição ao chão, que é o lugar onde os personagens se localizam. Isso demonstra que têm noção daquilo que desenham e que a sua maturidade para diferenciar ambos os espaços está desenvolvida. E é a partir da delimitação de tais espaços que provavelmente a criança localiza a si mesma e passa a expressar o que sente e o que vê. Além disso:

O grau de organização espacial revelado num desenho são "índices" da capacidade da criança organizar-se em grupo, elaborar conceitos, memorizar seqüências de imagens ou acontecimentos e a capacidade de transformar em palavras suas emoções, desejos e necessidades (Camargo, 1990: 158).

Os desenhos elaborados pelas crianças devem, portanto, ser considerados como expressões, não só de seu entendimento, ou leitura do texto, mas de seu interior, de sua capacidade de organização de idéias e de emoções.

É interessante observar também que alguns dos alunos têm preferência por dividir as páginas dos desenhos de modo a poder nelas contar uma pequena história. Isso talvez seja influência da leitura constante de gibis, que se utilizam desse artifício. Vejamos o desenho a seguir:



(Figura 5 – Desenho feito por Daniela a partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”)

Provavelmente, a aluna que fez este desenho identificou-se com o menino da narrativa poética, pois ele aparece de forma destacada na folha. Mas há uma diferença, para a qual devemos chamar a atenção, entre este desenho e os desenhos realizados pelos meninos. Trata-se do fato de que a própria menina desenhou a si mesma. Repare-se também na posição em que ela está: de frente para o menino, como a observá-lo.

Talvez, por conta de estar praticamente todo o tempo em silêncio, sem comentar quase nada durante a aula, deixando isso para os meninos, a aluna tenha se sentido um pouco alheia à narrativa, não interagindo com ela de maneira intensa, preferindo observá-la, o que também pode ter sido auxiliado pelo fato de que o principal personagem é um menino. Mas nem por isso deixou de com o texto se identificar, pois a observação também é um modo de interação com o texto.

E, no que se refere a interação e identificação com o texto, veja-se o que o aluno do seguinte desenho promoveu:



(Figura 6 – Desenho feito por Robson a partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”)

A princípio, chama a nossa atenção a quantidade de rabiscos utilizados pelo aluno para dar cor aos seus guarda-chuvas. Na ilustração do livro, há uma página onde podemos encontrar o menino protagonista voando com o auxílio de vários guarda-chuvas e, talvez, isso tenha chamado a atenção do aluno. Veja-se que ele simplesmente não copiou a ilustração, mas, porque ela chamou a sua atenção, ele a trouxe para o seu desenho acrescentando-lhe cores diferentes, como o vermelho e o roxo.

Reparando-se especificamente no menino desenhado, observa-se que o ilustrador interagiu de modo peculiar com o personagem, ao acrescentar-lhe o desenho de um boné, que provavelmente seria o seu, ou um que desejaria ter.

E por falar em acrescentar os desejos individuais do ilustrador ao desenho, veja-se o que o aluno autor dos desenhos seguintes fez:



(Figura 7 – Desenho feito por Pedro a partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”)



(Figura 8 – Desenho feito por Pedro a partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”)

água na peneira”)

Lembra-nos Camargo (1990) que as cores e proporções dos desenhos infantis devem ser levadas em consideração na observação de trabalhos com desenhos, pois elas também são capazes de revelar “com muita verdade, o mundo interior da criança” (p.159) e, do mesmo modo, “tristezas, angústias e todas as emoções encontram espaço para sair da criança através das cores” (p. 158).

As cores e os rabiscos do aluno talvez queiram ajudá-lo a construir um ambiente propício para expressar um pouco da sua tristeza. Sentimento este que nem mesmo o menino da peneira soube mudar, pois, ao contrário dos outros alunos, que optaram por colocar o menino da narrativa poética como um ser que vive num ambiente alegre, “Pedro” observou-o como um garoto triste, não tão empolgado com as brincadeiras com a peneira e com a imaginação.

Já “Manuel”, do desenho a seguir, preferiu trazer o menino para o seu ambiente de jogos de videogame, dando-lhe as mesmas características de um personagem desses mesmos jogos. Vale salientar que este mesmo aluno é conhecido por sua agressividade, o que talvez o tenha influenciado na escolha das cores fortes utilizadas por ele para a composição do desenho. Aliás, complementou o aluno o seu desenho, talvez no intuito de mostrar ao avaliador que o compreendeu, com a seguinte frase: “o menino gostava de soltar pipa e imaginar que estava na água carregando água na peneira”.

Esta frase é talvez uma prova de que o aluno acredita que as atividades da escola estão ligadas à avaliação, e mesmo um desenho a partir da leitura de um texto literário deve ser elaborado tendo em vista, antes da expressão do o seu próprio sentimento, a explanação daquilo que aprendeu:



(Figura 9 – Desenho feito por Manuel a partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”)

Apesar de “Jonas”, no desenho a seguir, parecer ter desenhado a si mesmo⁴⁹ (afinal de contas o corte do cabelo é parecido com o usado por ele), com aspectos de índio, numa floresta, cheia de água (o que é uma releitura daquilo que observou no texto, e uma expressão do desejo que tem de brincar de imaginar), o aluno também acrescentou ao seu desenho um pequeno texto, no qual diz que: “as histórias do menino que carrega água na peneira para a sua mãe, quando ela sai para o trabalho e quando ela chega”. Tal texto talvez faça alusão ao que ele mesmo faz em casa, enquanto a mãe sai para o trabalho.

Desse modo, acreditamos que, possivelmente, o desenho realizado por ele seja uma expressão do que ele gostaria de ser e que não é: um menino que vive a brincar e a imaginar ser outros, como o índio, por exemplo:

⁴⁹ O aluno não comentou conosco a esse respeito e, por conta disto, a nossa observação fica a cargo sugestivo.



(Figura 10 – Desenho feito por Jonas a partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”)

O trabalho realizado não visou comparar os desenhos das crianças com as ilustrações do ilustrador do livro, o que seria diminuto. O que queríamos, realmente, era que os alunos se expressassem livremente por meio dos desenhos, com base em seus conhecimentos.

Os desenhos, promovidos pelos alunos a partir dos poemas e das ilustrações dos livros de Manoel de Barros, levaram-nos a fazer uma releitura, como a que fora feita por Ana Raquel, a ilustradora do livro *Poeminhas Pescados Numa Fala de João*, do mesmo autor. É interessante transcrever partes de um texto da ilustradora, que se encontra no final do livro, e que serviu de inspiração para a elaboração de nossa experiência:

EXPLICAÇÃO

Enquanto o poeta desexplica, eu, pessoa comum, ilustradora há 20 e vivedora costumaz há + de 49 e – de 51anos, tentamos explicar um monte de PORQUÊS:

- PORQUE fiquei tão feliz e apavorada, lisonjeada, encantada e absurdada PORQUE o poeta topou me emprestar sua poesia pra criar este livro.

Acontece que os versos de Manoel há anos me emocionam e me cutucam as idéias PORQUE foram escritos pra gente grande ler, mas falam língua de criança (...).

O texto acima é uma prova da expressão de sentimentos veiculada pela ilustradora em seus desenhos. Felicidade, pavor, encanto, etc. são sentimentos relacionados à sua atividade de desenhar e ilustrar os poemas de Manoel de Barros e, provavelmente, foram estes também alguns dos sentimentos dos alunos ao ilustrarem o texto proposto por nós.

Fazer Brinquedos

Partimos para o quinto momento da seqüência de leitura, no qual o principal objetivo foi promover um encontro dos alunos com a vivência concreta do texto poético, através da feitura de brinquedos que aparecem na narrativa (tanto verbal, quanto não-verbal), a exemplo da pipa, da peneira e dos chapéus de marinheiro (ou soldado).

Observamos que os alunos gostaram bastante da nova idéia, tanto que pulavam, gritavam algumas expressões de alegria (a exemplo de “oba!”, “iupi!”, “yeah!”) e, também por conta disto, aproveitam-na bastante, produzindo com prazer as pipas e chapéus⁵⁰.

Como no momento de fazer os desenhos, também levamos para a sala de aula os materiais necessários para a realização e fabrico dos brinquedos por parte das crianças. Então, lápis de colorir, cola, papel de seda, papel ofício, cordão, palito, etc., foram levados por nós para a realização deste momento.

Acreditamos que foi estritamente necessária a nossa atitude de não esperar que a professora da escola tratasse de pedir para que os alunos trouxessem de casa os materiais, ou mesmo de criar expectativas a respeito de se os alunos teriam consigo lápis de pintar, folhas de ofício sobrando, cordas, papel de seda.

Tendo em vista uma experiência com fins de pesquisa e a necessidade da rapidez de sua realização, achamos que esta foi a melhor saída. Contudo, num ambiente de sala de aula em curso, onde o professor tem a perspectiva de permanecer por um ano letivo, outras possibilidades podem surgir, como o uso de materiais recicláveis, ou de doações, ou mesmo há a possibilidade de pedir aos pais para que providenciem com antecedência determinados materiais.

Certamente esta última experiência valeu a pena, pois, como a professora da sala afirmou, atividades de educação artística agradam muito aos alunos. E, no nosso

⁵⁰ Em alguns momentos, foram tiradas fotos dos alunos das quais só poderemos mostrar aquelas em que seus rostos não aparecem. Estas mesmas fotos encontram-se nos anexos.

caso, acreditamos ter encontrado uma maneira de aliar a educação artística ao estudo de um texto que agradou bastante aos alunos.

A elaboração dos brinquedos ficou, de forma livre, a cargo dos alunos. Eles mesmos produziram as pipas, os chapéus de marinheiros e decoraram as peneiras do modo como gostariam. Alguns nos perguntaram ainda como deveriam fazê-lo, o que acreditamos seja um resquício das atividades realizadas tendo em vista a avaliação escolar, onde tudo conta para nota e deve ser feito de acordo com o que o professor espera.

Vale lembrar que nós, no momento em que pensamos a construção dos brinquedos, os imaginamos sendo construídos de um modo bastante rudimentar, já que, na sala de aula, os alunos terminaram por ensinar uns aos outros modos mais fáceis e também mais complexos de se fazer o brinquedo.

Há técnicas de como se fazer pipas que os meninos dominam com habilidade. Do mesmo modo, também há jeitos de se fazer um chapéu de marinheiro que facilitam sua elaboração, através de dobraduras. Já a técnica de como decorar os chapéus e as peneiras foi posta em prática pelas meninas.

Acreditamos que tais técnicas compartilhadas entre os alunos tenham contribuído para um melhor aproveitamento da brincadeira que se deu logo em seguida. Isto se a própria elaboração dos brinquedos não tenha sido também um modo de brincar.

Após o término da fabricação dos brinquedos, alguns alunos, de repente, começaram a brincar com suas pipas e chapéus em plena sala de aula, o que nos alegrou muito, afinal, acreditamos que ali ocorreu a materialização do que sugere o texto de Manoel de Barros: vivenciar a poesia, trazendo coisas simples, a exemplo das brincadeiras, para o nosso cotidiano, como meio para a sensibilização do ser humano.

Segundo Weiss (1999: 20):

As atividades das crianças são essencialmente lúdicas (e não competitivas) e têm como função primordial a descoberta do mundo que as rodeia: a criança se desenvolve brincando (Weiss, 1999: 20).

A maioria das atividades promovidas pelas crianças se reporta para o prazer da ludicidade. E mesmo quando incitadas à competitividade – natural para o jogo, pois às vezes há também prazer em vencer – esta atitude possivelmente estará ligada à descoberta do mundo, à busca por desenvolver-se.

Os alunos com os quais realizamos a experiência transcrita acima, nos

momentos de produzirem os brinquedos e de com eles brincarem, provavelmente, tomaram tais atividades como brincadeiras, onde os seus desejos eram trazidos à tona com o objetivo de fazê-los interagir com as vontades expostas pelos outros colegas. Prova disso é o fato de que a sala ficou bastante desorganizada, com materiais como papel, cola, barbante, espalhados pelo chão, ou sobre as mesas, o que possivelmente queira demonstrar os desejos daqueles alunos, unidos num só: o de verem pronto o seu brinquedo, para com os outros colegas poderem brincar.

Weiss (1999: 20) também afirma que:

Existem registros de brinquedos infantis, provenientes de diversas culturas, que remontam a épocas pré-históricas, demonstrando assim que é natural ao homem brincar, independentemente de sua origem e do seu tempo. O brinquedo, enquanto objeto real, manipulável, tem acompanhado a evolução do homem, interagindo em seu espaço físico, em suas funções e em seu próprio aspecto

O brinquedo é um instrumento bastante necessário para a criança e está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento, à convivência social e à sua formação humana. A história dos brinquedos se confunde com a própria história do desenvolvimento humano. E, deste modo:

Quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho, não só às crianças, mas também aos pais (Weiss, 1999: 22).

O brinquedo é o meio pelo qual a criança aprende a situar-se no mundo e a construir o seu mundo interior, afinal, o mesmo brinquedo é capaz de ajudar-lhe, ao incitar a imaginação, a ingressar de modo natural na descoberta de si mesmo.

Ao impedir a criança de fabricar o seu próprio brinquedo, a indústria de brinquedos também a impede de encontra-se consigo mesma. A idéia de que o brinquedo já virá pronto, bastando à criança somente com ele brincar, tira o prazer dela de imaginar, de criar, de inventar, de verificar quais são os seus desejos e quais ela pode escolher para pôr em prática na feitura, ela mesma, de seu brinquedo.

As atividades de educação artística podem ser consideradas como um meio pelo qual o aluno pode fugir um pouco da imposição do brinquedo pronto, advindo da industrialização. Mas vale lembrar que:

Parece que o professor em muitos casos esquece de garantir o ponto mais importante (...), de dar um tempo necessário para a livre exploração dos materiais

(Kishimoto, 1990: 103).

A citação acima, de Kishimoto, refere-se à atuação do professor, em sala de aula, no momento de pôr em prática atividades que incitem a imaginação dos alunos. Para a autora, é necessário que o mediador reserve um tempo necessário para que a criança possa entrar em contato com o material, manipulá-lo, para poder, enfim, construir algo com ele.

A atividade que promovemos junto aos alunos, de produção dos brinquedos, teve também esse momento, onde os alunos ficaram tão à vontade que construíram suas pipas, chapéus de marinheiro e peneiras decoradas a seu modo. A única exigência que fizemos foi a de que os brinquedos deveriam ser elaborados tendo em vista o poema narrativo que estávamos lendo naquela aula, porque o "fazer brinquedos" também estava relacionado ao texto.

Deste modo, as crianças ficariam à vontade para expandir os seus conhecimentos, utilizar a imaginação e a criatividade, mas ligadas de forma direta ao texto, afinal de contas, todo o percurso proposto por nós para a realização desta experiência tinha por base a leitura de um texto literário.

Vale lembrar que a leitura também se mostrou para os alunos, em alguns momentos, como uma brincadeira e não como uma atividade sobre a qual se iria exigir uma compreensão ou uma prova de entendimento que serviria para uma possível avaliação. Deste modo, estamos de acordo com o que propõe Held (1990:17):

Por que os adultos impõem à ficção transmitir um ensinamento? A ficção se assemelha a um brinquedo. A ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com sua própria vida. A ficção não deveria abrir todas as espécies de portas, permitir à criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher-se?

Queremos acreditar que a experiência com a leitura literária voltada para o prazer, aliada à produção de brinquedos feitos pelos próprios alunos, tenha conseguido despertar o gosto pelo poema, ou pela leitura de textos literários. Mais ainda: tenha conseguido fazer com que aquelas crianças imaginassem:

A imaginação pela palavra, a imaginação pelo falar, a imaginação que desfruta muscularmente do falar, que fala com volubilidade e que aumenta o volume psíquico do ser. Essa imaginação sabe bem que o rio é uma palavra sem pontuação, uma frase eluardiana que não aceita, para sua narrativa,

"pontuadores". Ó canto do rio, maravilhosa logorréia da natureza-criança!
(Bachelard, 2005: 195)

A algazarra, a bagunça indescritível - sobre a qual se tem uma idéia através do áudio gravado das aulas - é possivelmente o reflexo da atitude das crianças de porem para fora tudo aquilo o que desejariam fazer se não fosse o ambiente pragmático e de ordem da escola, que muitas vezes castra o aluno e o impede de fazer uso daquilo que lhe é intrínseco, como na criança, como no poeta: a imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o caminho percorrido durante este trabalho, chegamos ao momento de, além de tecer as considerações finais, também avaliar se os objetivos propostos inicialmente foram alcançados.

Quanto às questões de pesquisa (1. No poema narrativo “O menino que carrega água na peneira”, do livro *Exercícios de ser Criança*, como são abordadas as temáticas da brincadeira e da imaginação, relacionadas aos temas gerais e recursos imagéticos utilizados na poesia de Manoel de Barros – a exemplo da simplicidade das coisas do chão, da peculiaridade da água, e da tese da racionalidade aliada a uma perspectiva mais sensível em relação às coisas do mundo?; e 2. Qual o efeito estético causado pelo poema narrativo “O menino que carrega água na peneira”, de Manoel de Barros, em crianças de uma 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande?), acreditamos que a primeira delas tenha sido discutida na parte I deste trabalho, onde refletimos acerca do poema narrativo “O menino que carregava água na peneira”, as influências de temas recorrentes na obra como um todo de Manoel de Barros neste poema e o seu modo de apresentar-se para a poesia infantil do mesmo autor.

Quanto à segunda questão, o efeito estético causado pelo poema (analisado na primeira parte) em alunos de uma 4ª série do ensino fundamental de uma escola de nossa cidade foi observado tendo em vista a reflexão que fizemos a respeito do relato descritivo-crítico de um dos momentos de intervenção na sala de aula, onde lemos o poema, apoiados numa seqüência de leitura com sugestões de atividades.

Em relação aos Objetivos Gerais do trabalho (1. Apresentar a poesia de Manoel de Barros a alunos de uma 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande; 2. Contribuir, ao menos minimamente, para a construção de uma metodologia de trabalho com a poesia em sala de aula), acreditamos que, em relação ao primeiro deles, este foi alcançado, mas necessita de mais estímulos (da escola, por exemplo, ou do professor) para ser mais aprofundado, já que a apresentação de um poeta para os alunos é apenas um passo inicial para uma vida de busca por conhecer e apreciar literatura.

Quanto à sugestão de uma metodologia de trabalho com a poesia de Manoel de Barros e com a poesia em geral, esperamos que o nosso trabalho consiga, ao menos minimamente, ser divulgado na comunidade de professores da área e, de algum modo, possa contribuir para a preparação de aulas que tenham por objeto o texto poético.

Em relação aos Objetivos Específicos de nosso trabalho (1. Conduzir alunos de uma 4ª série do Ensino Fundamental a vivenciarem a poética de Manoel de Barros; 2. Analisar o efeito estético causado em alunos de uma 4ª série, pela leitura do texto de Manoel de Barros, a partir de uma seqüência de leitura; 3. Examinar com atenção o efeito causado pelo texto poético a partir dos desenhos dos alunos, para observar semelhanças ou diferenças entre as suas visões e, se possível, compará-las à nossa visão como pesquisadora), acreditamos que o primeiro deles, relativo a conduzir alunos a vivenciar os textos de Manoel de Barros, foi observado durante toda a explanação a respeito da experiência, onde a leitura do texto verbal, do não verbal, a feitura de desenhos e de brinquedos e, ao final, a brincadeira com esses mesmos brinquedos são dados que apontam para uma vivência dos alunos em relação ao texto poético.

A reflexão acerca do efeito estético, provocado nos alunos em decorrência da leitura do texto poético, pôde ser observada principalmente através dos desenhos realizados por eles, onde, além da leitura realizada, também foi possível observar a interação das imagens poéticas com acontecimentos provavelmente cotidianos de suas vidas.

Por sua vez, o exame atento do efeito causado pelo texto poético, a partir dos desenhos, ou mesmo de respostas dos alunos às indagações da professora a respeito do mesmo texto, não nos permitiriam lançar tal olhar para este material, sobretudo porque seria exigir demais dos alunos que apresentassem uma visão a respeito do texto que não é natural a sua faixa etária. Quanto mais compará-las às nossas reflexões a respeito do texto. Se bem que, em alguns momentos, as idéias trazidas pelos alunos ajudaram-nos a refletir sobre aspectos do texto para os quais ainda não havíamos nos desautomatizado, a exemplo da afirmação de Rodolfo, de que o “menino” parecia trabalhar.

De acordo com Gebara (2005: 23):

Para nós, já inseridos no processo de letramento, o ato de ler aprendido em sala de aula, por vezes, pode parecer um passo para a leitura de tudo, dentro e fora desse meio. Mas o que se vê depois da euforia de um primeiro momento, em que as crianças tentam ler tudo, rigorosamente tudo o que surge à sua frente, é a leitura limitar-se a uma atividade predominantemente escolar. Entre as paredes da sala de aula, o leitor atribui sentido, não só ao que lê, como também ao tempo despendido na ação e na reflexão que a tarefa exige. A escola ensina, desde cedo, que há recompensas para o que é desenvolvido em sala de aula.

Da citação acima, podemos chamar a atenção para três constatações da autora: 1) a leitura em sala de aula pode levar o aluno a querer ler de tudo; 2) mas também pode induzi-lo a pensar que a leitura é uma atividade que somente se realiza na sala de aula; 3) isto porque um dos maiores problemas da escola é o fato de que ela mesma ensina ao aluno que há recompensas para tudo o que é desenvolvido no ambiente da sala de aula.

Tendo em vista as observações acima, chegamos à conclusão de que o nosso trabalho, para se tornar completo, necessitaria de um tempo maior de contato com os alunos no intuito de desmontar a tese de que o aluno somente leria na ou para a escola, tendo em vista as recompensas que ela mesma oferece, como: notas, aprendizado, passar de ano, reconhecimento da professora e dos colegas, etc.

Mas acreditamos que, mesmo assim, o trabalho realizado por nós, em que o prazer da leitura foi explorado em si mesmo e expandido para atividades bastante próximas do cotidiano extra-escolar (como a feitura de brinquedos e a elaboração de desenhos sobre os textos lidos), tenha dado frutos que, esperamos, sejam colhidos por aqueles alunos cada vez em que sintam vontade de pensar em ler um livro, fora ou inseridos no ambiente da escola.

Nosso trabalho tinha por primordial objetivo levar crianças de uma 4ª série do Ensino Fundamental a vivenciarem os poemas de Manoel de Barros, com eles interagindo.

A leitura do texto literário, realizada por nós na primeira parte deste trabalho, serviu de base para ajudar na construção de sentido do texto junto aos alunos, no momento de pôr em prática a experiência. E a leitura do texto, através da seqüência de leitura esmiuçada neste trabalho, talvez tenha conseguido iniciar os alunos nos caminhos sugeridos pelo poeta para a experimentação da sua poesia (e do texto poético em geral), afinal, os textos de Manoel de Barros não devem ser apenas lidos, mas colocados na boca, segurados nas mãos, esfregados nos olhos, sentidos.

No caso das crianças, e nos reportando à literatura infantil de Manoel, acreditamos que o melhor meio para propiciar essa experiência foi através de brincadeiras e da leitura do texto de forma que enfatizasse os sons e os movimentos do corpo – o próprio texto nos deu o caminho a seguir.

A atividade de intervenção que realizamos, buscou seguir pressupostos do método recepcional e da teoria do efeito estético, sendo que esta segunda teoria foi a que mais levamos em consideração para observar o que os alunos sentiram, perceberam e observaram através do texto.

Talvez alguns momentos tenham ficado incompletos, necessitando de um

trabalho que pode ser realizado pela própria professora dos alunos. Todavia, acreditamos que a poesia, quando apresentada de maneira lúdica, com o objetivo de despertar nas pessoas o prazer da leitura é capaz de “alterar o comportamento” de um grupo, talvez influenciando a escola e até mesmo uma comunidade.

As experiências com textos literários que deram origem a este trabalho, como um todo, foram pensadas tendo em vista uma fase em que os alunos, com os textos literários em mãos, fariam desenhos que expressassem aquilo sobre o que acreditavam estar falando os textos. Em momentos como estes, em nosso entender, os alunos estiveram expressando não só uma compreensão do texto, mas também, de forma lúdica, apreciaram-no esteticamente.

Em verdade, esperamos que uma premissa dos textos de Manoel de Barros tenha sido cumprida: a de que *Tudo o que não invento é falso*⁵¹. Isto também porque acreditamos que a criança, por excelência, se porta, em relação ao adulto, como sugere Baudelaire (2002:30):

O homem de gênio tem nervos sólidos; na criança, eles são fracos. Naquele a razão ganhou um lugar considerável; nesta, a sensibilidade ocupa quase todo o seu ser. Mas o gênio é somente a infância redescoberta sem limites; a infância agora dotada, para expressar-se de órgãos viris e do espírito analítico que lhe permitem ordenar a soma de materiais involuntariamente acumulada. É a curiosidade profunda e alegre que se deve atribuir o olhar fixo e animalmente estático das crianças diante do novo, seja o que for, rosto ou paisagem, luz, brilhos, cores, tecidos cintilantes, fascínio da beleza realçada pelo traje.

Neste trecho de seu texto, Baudelaire contrapõe o adulto à criança através do “adulto artista”, que é como que uma criança que ganhou formas físicas e espírito crítico de “gente grande”. Toda criança é um artista, um poeta em transformação, em sua forma primitiva. Mais do que nunca, depois deste trabalho, acreditamos nisto.

Manoel de Barros é um poeta com o qual trabalhamos há quase dez anos e, o mais interessante de nele se observar, é o quanto cada poema seu a cada dia nos parece novo. Ler Manoel de Barros é estar sujeito a, em momentos inesperados, se descobrir um novo sentido para determinado verso, ou poema. Conviver com seus textos é se submeter a não entender por completo um poema lido há cinco anos, que volta e meia aparece em nossa memória, e que de repente começa a fazer todo sentido. Seus poemas infantis (e seus poemas voltados para o público adulto, também) são de uma graciosidade e convidam para voltar a um tempo alheio às

⁵¹ In: Barros, M. *A segunda infância*.

preocupações do capitalismo: ganhar dinheiro, trabalhar, acumular, ter sucesso, parecem ser preocupações menores do que ser feliz como uma criança é.

O encontro com alunos de baixa renda de uma escola de Ensino Fundamental de nossa cidade nos fez perceber que as crianças não são seres mágicos, que podem revolucionar a leitura de poemas, mas “pessoas” normais, que se empolgam demasiadamente dependendo do contexto criado para o desenvolvimento de suas habilidades.

Apesar de não-mágicos, não deixaram de ser encantadores e, por isso, agradeço bastante àqueles meninos e meninas por me desautomatizarem em relação ao que é ser criança.

Sem mais delongas, esperamos que a experiência aqui narrada possa contagiar alguns professores, adultos ou adultos-crianças, incitando-os a promover uma atividade de leitura do texto literário tendo em vista o prazer da leitura por si só, como acreditamos ser o objetivo do texto poético.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não-verbal*. São Paulo: UNESP, 2004. Coleção: Paradidáticos.

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARROS, Cyntia Maria. *É ínvio e ardente o que o sabiá não diz – uma leitura da poesia de Manoel de Barros*. UFMG: Dissertação de Mestrado, 2000.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. São Paulo: Salamandra, 2000.

_____. *O Fazedor de Amanhecer*. São Paulo: Record, 2002.

_____. *Poeminhas pescados numa fala de João*. São Paulo: Record, 2001.

_____. *Retrato do Artista Quando Coisa*. São Paulo: Record, 1998.

_____. *Gramática Expositiva do Chão*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

_____. *O Livro das Ignorâncias*. São Paulo: Record, 2000.

_____. *Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo*. São Paulo: Record, 2000.

_____. *Poemas Rupestres*. São Paulo: Record, 2004.

_____. *Livro de Pré-coisas*. 2ªed. São Paulo: Record, 1997.

_____. *Ensaio Fotográficos*. São Paulo: Record, 2001.

_____. *Concerto a Céu aberto para solos de aves*. 3ª ed. São Paulo: Record, 2001.

_____. *O Guardador de Águas*. 2ªed. São Paulo: Record, 1998.

BASBAUM, Sérgio Roclaw. *Sinestesia, arte e tecnologia: fundamentos da cromossônia*. São Paulo: Annablume/ FAPESP, 2002.

BARBOSA, M. A. S. & BECKER, P. (Orgs.). *Questões de literatura*. São Paulo: UPF, 2005.

BAUDELAIRE, C. *Sobre a Modernidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BELINK, Tatiana e outros. *A produção cultural para a criança*. Org. Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1886. Série Princípios.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. "A interpretação da obra literária" In: *Céu, Inferno - Ensaio de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Ática, 1988.

BOSI, Viviana (e outros). *O Poema: Leitores e Leituras*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

BRUNEL, Pierre. *Dicionário de mitos literários*. Brasília: Jose Olympio, 1997.

BUONSOÑO, Carlos. *El irracionalismo poético (El símbolo)*. 2ª ed. Madri: Biblioteca

- Românico-Espânica, 1981.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In *Remate de Males*/ UNICAMP. São Paulo: 1999.
- CAMARGO, Luiz. "A criança e as artes plásticas" In: BELINK, Tatiana e outros. *A produção cultural para a criança*. Org. Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- CECCANTINI, João Luís (Org.) *Leitura e Literatura Infanto-Juvenil: Memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.
- CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da Catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.
- _____. "A literatura e a formação do homem" In: *Remate de males – Revista do Instituto de Estudos da Linguagem*. UNICAMP/ Departamento de Teoria Literária. São Paulo, 1999.
- _____. *Na sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1986.
- CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998. Série Princípios.
- _____. *Funções da linguagem*. São Paulo: Ática, 1987. Série Princípios.
- CHAUÍ, Marilena. "As Ciências" e "A Percepção" In: *Convite à Filosofia*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. 2ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- CHEVALIER, J. & GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- CHIZZOTTI, Antonio. "Prolegômenos à Pesquisa" In: CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- COELHO, N. N. *Literatura e Linguagem*. 3 ed. São Paulo: Edições Quíron, 1980.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a Literatura Infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 4ª ed. São Paulo: Edgar Blücher, 1986.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda (2005). *Novo dicionário da língua portuguesa (Dicionário Aurélio)*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2005.
- GARCIA, Mirian Theyla R. *Exercícios de ser humano: a poesia e a infância na obra de Manoel de Barros*. Brasília, 2006 (Dissertação de Mestrado - inédito)
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: Leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Aprender e Ensinar com Textos, v.10
- GUIZZO, José O. "Sobreviver pela palavra". In: *Gramática Expositiva do Chão*. São

- Paulo: Civilização Brasileira, 1994.
- GOMES, Massillania F. *O sensível consciente em poemas de Manoel de Barros*. Campina Grande: UFCG, 2005 (Inédito).
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
- ISER, Wolfgang. "A interação do texto com o leitor" In: LIMA, Luiz da Costa (Seleção e Introdução). *A Literatura e o Leitor*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAUSS, Hans Robert. "O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis" In: LIMA, Luiz da Costa (Seleção e Introdução). *A Literatura e o Leitor*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KÁTIA, Helena Pereira. *Como usar artes visuais na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil brasileira: História e Histórias*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Série Fundamentos.
- LIMA, Luiz da Costa (Seleção e Introdução). *A Literatura e o Leitor*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LUKÁCS, Georg. *A Teoria do Romance*. São Paulo: Duas Cidades, 2003. Coleção Espírito Crítico.
- MARTINS, Edson Soares. *Desamparo e infantilização na obra de Manoel de Barros: os deslimites da poesia*. UFPB: Dissertação de Mestrado (Inédita), 2001.
- MICHELETTI, Guaraciaba. *Leitura e Construção do Real: o lugar da poesia e da ficção*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Aprender e Ensinar com Textos, v.4.
- MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia não é difícil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1996.
- OSINSK, Dulce. *Arte, História e Ensino – uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época. V.79.
- PAZ, Otávio. *Signos em Rotação*. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996. Série Debates.
- _____. *El Arco e La Lira*. 10ª ed. México: Lengua e Estudios Literarios, 1998.
- PINHEIRO, Helder (Org.). *Pesquisa em literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2003.
- _____. *Poesia na sala de aula*. 2 ed. João Pessoa: Idéia, 2002.
- _____. *Um Certo Miguilim*. Belo Horizonte: 2005. Inédito
- _____. *Poemas para crianças*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- RAMPAZZO, Érica dos Reis Segovia da S. *Sylvia Orthof e a recuperação dos contos*

- de fadas: o cômico vai à escola?* Maringá, 2004. (Dissertação de Mestrado – inédito).
- RAMOS, M. L. *Fenomenologia da Obra Literária*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1968.
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um Jovem Poeta*. Tradução de Paulo Rónai. São Paulo: Globo, 2001.
- SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. Coleção Formação Humana na Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, Márcia Tavares. "Brincar com palavras e imagens" IN: PINHEIRO, Hélder (Org.). *Poemas para crianças*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 11ªed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). *Teoria da Literatura: formalistas Russos*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- WALDMAN, Berta. *Poesia ao Réis do Chão*. In: BARROS, Manoel. *Gramática Expositiva do Chão*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.
- WEISS, Luise. *Brinquedos e Engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. São Paulo: Scipione, 1999.
- WELLEK, René & WARREN, Austin. *Teoria da Literatura*. 5ª ed. São Paulo: Publicações Europa-América, 1995.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 2005.
- ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

Apêndice:

1. Questionários

1. 1. Questionário avaliativo sobre o trabalho da pesquisadora

01) O seu trabalho com leitura em sala de aula dá-se através de seqüências didáticas ou ele não é sistematizado? Explique.

02) Após observar a experiência da pesquisadora, você acredita que o conhecimento a respeito do texto seja mais bem explorado se amparado numa seqüência didática?

03) Os alunos afirmaram, durante a experiência, que gostaram *das atividades* realizadas pela pesquisadora. Você, como professora dos alunos, acredita que eles, a partir de agora, passarão a se interessar mais por textos poéticos (pedindo, por exemplo, que você leia mais poesia em sala de aula)?

04) Você acredita que a seqüência de leitura aplicada pela pesquisadora deu mais ênfase aos textos ou a brincadeiras e à fabricação de brinquedos?

05) Você acredita que as brincadeiras e a fabricação de brinquedos, pelos alunos, contribuíram para a formação de um conhecimento tanto sobre o texto, quanto sobre a vida?

07) A idéia da pesquisadora, de trazer para a sala de aula o material para as experiências, atrapalhou a criatividade dos alunos? Tendo em vista a realidade de sua escola, há outros meios de se conseguir o material utilizado (lápiz, caixas, livros, papéis, etc.)?

08) Em relação à pesquisadora, sua desenvoltura em sala de aula e suas idéias expressas através da seqüência de leitura foram satisfatórias, tendo em vista o ambiente escolar? Explique.

09) Com relação aos textos levados para a sala de aula, antes de sua observação da experiência, eles pareciam ser complexos ou difíceis de ler?

1.2. Questionário para avaliar o perfil profissional e a prática pedagógica da Profissional de Ensino:

Nome da Professora: _____

I – Para definir o perfil profissional

1) Qual é a sua formação secundária?

() Ensino Médio Pedagógico (Normal)

() Ensino Médio Científico

(_____)

Outros. Quais? _____

2) Tem formação superior? Caso a resposta seja afirmativa, diga qual o tipo de curso e a instituição de ensino superior onde cursou a graduação.

3) Possui curso de Pós-graduação? Qual?

4) Há quanto tempo exerce a profissão de professora?

5) Há quanto tempo leciona nesta escola? Ensina somente nesta escola? Se sim, em quantas e quais séries? Quantos alunos?

6) É concursada ou prestadora de serviços?

7) Você lê poesia? Tem o hábito de ler textos literários em casa para si ou para seus filhos/conhecidos? Você lia textos literários no seu tempo de escola?

II – Para determinar a prática pedagógica

1) Quais são as suas maiores dificuldades com relação à prática pedagógica?

2) Há alguma atividade em sala de aula ou extra-classe que gostaria de realizar e não consegue? Tem alguma opinião a respeito de por que não consegue realizá-las?

3) Você faz um planejamento de suas aulas? Ele se dá individualmente ou em conjunto com outros professores?

4) Seus planos de aula são elaborados tendo por base os conteúdos gerais ou as necessidades dos alunos detectadas por você?

5) O que acha da necessidade de se trabalhar a literatura (especificamente a poesia) em sala de aula?

6) Como o poema é trabalhado por você em sala de aula?

7) Como você vê a contribuição da leitura de poemas ou de textos literários para a formação do leitor?

8) Em que momento das atividades escolares deve ser utilizado o texto poético ou o literário?

III – Para definir o perfil dos alunos através do olhar da professora

1) Em sua opinião, as crianças têm contato com a poesia fora da escola?

2) Você acha que os alunos, quando se deparam com um texto poético, entendem o que estão lendo?

3) A qual classe social você acha que os alunos pertencem? Provêm de que bairros da cidade? A que tipo de produto cultural você acha que eles estão expostos?

4) Os pais dos alunos costumam participar do processo cognoscitivo de seus filhos?

5) O que os alunos gostam de ler? Você incentiva a leitura em sala de aula?

1.3. Questionário direcionado aos alunos:

Nome do Aluno: _____

1) Quantos anos você tem?

10 11

12 Outros. Quantos? _____

2) Você sempre estudou na mesma escola? Sim Não

3) Repetiu alguma série? Não Sim.
Qual? _____

4) Você sempre morou no mesmo bairro? Sim Não

5) Em quantos bairros já morou? Em qual mora atualmente?

-

-

6) Tem casa própria? Sim Não

7) Qual a profissão de seu pai e de sua mãe? _____

8) Seus pais costumam perguntar, em casa, sobre os seus estudos ou vão até a escola falar com a professora?

Sim Não

9) Que tipo de texto você mais gosta de ler:

revista gibi cordel contos ou narrativas curtas histórias de amor jornal poemas histórias de vampiro ou aventura nenhum

10) Em quais lugares você encontra mais facilmente textos para ler:

em casa na minha escola

no meu quarto na biblioteca nenhum

11) Que tipo de texto tem na sua escola:

gibi cordel histórias de amor ou de aventura

poema jornal nenhum

outros; quais? _____

12) Qual a sua maior dificuldade quando lê um texto:

não entendo o autor escreve difícil não tenho tempo não gosto do assunto tratado no texto ler é cansativo nenhum não gosto de ler

13) Em que tipo de lugares pode-se ler em sua escola:

biblioteca sala de leitura as leituras são feitas na sala de aula

nenhum

14) O que você prefere:

que a professora ensine matemática e português, por exemplo;

leia textos como poemas, cordel, histórias de amor ou de vampiros.

2. Seqüência de leitura

Nas muitas vezes em que fomos a salas de aula falar sobre os poemas de Manoel de Barros, perguntávamos aos professores e alunos se conheciam ou já tinham ouvido falar desse poeta. A resposta dos alunos era sempre a de que não, nunca tinham ouvido falar. Já as professoras, para não “fazer feio”, diziam que conheciam, só por dizer, ou senão confundiam-no com poetas da literatura popular – por causa do nome, talvez, que se parece com o de Manoel Monteiro, um poeta popular paraibano que é bastante conhecido por conta de seus cordéis.

Em nossas incursões em salas de aula, também percebemos que a poesia quase não tem espaço na escola e as justificativas mais recorrentes para isso são as de que a narrativa agrada mais, ou de que os alunos não gostam muito de ler.

Sabemos, entretanto, que por detrás dessas *razões* escondem-se outras mais preocupantes, como as de que tanto o aluno quanto o professor não lêem literatura e, principalmente, não lêem ou não têm o hábito de ler outros textos, muito menos poesia.

Porém, antes mesmo de criticar qualquer atitude do professor, é bom lembrar que este trabalho será realizado tendo por base as opiniões, as críticas e sugestões do professor regente da 4ª série de uma escola pública da cidade de Campina Grande.

Por conta disto, antes de qualquer atividade, apresentaremos as seqüências didáticas, com sugestões de como trabalhar os textos de Manoel de Barros, à professora das duas 4ª séries em que pretendemos trabalhar, no intuito de perguntar-lhe sua opinião – com base num roteiro de entrevista, a qual será gravada – a respeito de se, tendo em vista a sua experiência como docente, o trabalho sugerido daria frutos ou poderia ter modificações.

Mesmo com as opiniões da professora, em seguida, a experiência sugerida será aplicada, sem as sugestões da professora, que serão discutidas após a finalização da seqüência.

Os textos utilizados para a realização desta experiência serão dois poemas narrativos do livro *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros: “O menino que carregava água na peneira” e “A menina avoadá”.

Antes de começarmos com as sugestões é importante lembrar que qualquer experiência com textos literários na sala de aula exige do professor certa convivência com os textos com os quais irá trabalhar.

No caso de Manoel de Barros, conhecer seus textos escritos tanto para

adultos quanto para crianças auxilia no entendimento geral de sua obra.

O primeiro passo seria ler os textos, familiarizar-se com eles. À primeira vista, a leitura poderá ser difícil, por conta da linguagem, mas o segredo, se há, é realmente conviver e experimentar os textos.

O leitor irá perceber, aos poucos, como a poesia de Manoel de Barros se aproxima do cotidiano, não só das pessoas que têm mais contato com o meio rural, mas também daquelas que se sensibilizam com a natureza, com as pequenas coisas ao seu redor.

Se o leitor não atender a nenhuma dessas duas expectativas, poderá ainda, deixar-se levar pelos *ensinamentos* do poeta, aprender com as suas atitudes sensíveis, com a sinestesia, com a metalinguagem, a lançar um olhar diferente para o mundo, mais voltado para as coisas miúdas, como uma lagartixa, ou uma pedrinha.

Mesmo sem conhecer profundamente o universo social e cultural dos alunos, apostamos que as histórias do *menino que carrega água na peneira* e da *menina avoadada* irão sensibilizá-los. Afinal de contas, estão postos nos poemas-narrativos não só brinquedos que podem ser utilizados por crianças de qualquer faixa etária ou classe social, mas também há nesses textos experiências que se aproximam bastante das vividas por quaisquer crianças – incluindo as adultas.

As idéias e o percurso que narramos a seguir serão utilizadas como sugestão de caminho a ser percorrido para a leitura tanto de “O menino que carregava água na peneira” quanto de “A menina avoadada”.

Os textos são os seguintes:

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

(Manoel de Barros)

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino

que carregava água na peneira.

A mãe disse

que carregar água na peneira

Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que

catar espinhos na água

O mesmo que criar peixes no bolso.

*O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.*

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.*

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.*

*A mãe falou:
Meu filho você vai se poeta.*

*Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.*

A MENINA AVOADA

(Manoel de Barros)

Foi na fazenda de meu pai antigamente.

Eu teria dois anos; meu irmão, nove.

Meu irmão pregava no caixote

duas rodas de lata de goiabada.

A gente ia viajar.

As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:

Uma olhava para a outra.

Na hora de caminhar

as rodas se abriam para o lado de fora.

De forma que o carro se arrastava no chão.

Eu ia pousada dentro do caixote

com as perninhas encolhidas.

Imitava estar viajando.

Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira.

Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.

Eu comandava os bois:

- Puxa, Maravilha!

- Avança, Redomão!

Meu irmão falava

Que eu tomasse cuidado

Porque Redomão era coiceiro.

As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.

Meu irmão desejava alcançar logo a cidade –

Porque ele tinha uma namorada lá.

A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.

Isso ele contava.

No caminho, antes, a gente precisava

de atravessar um rio inventado.

Na travessia o carro afundou

e os bois morreram afogados.

Eu não morri porque o rio era inventado.

Sempre a gente só chegava no fim do quintal.

E meu irmão nunca via a namorada dele –

Que diz-que dava febre em seu corpo.

Um roteiro de aula foi produzido para orientar de forma geral a aula:

Modo de Leitura 1

1. Leitura individual e silenciosa;
2. Leitura coletiva: a pesquisadora vai ler em voz alta, para os alunos;
3. Leitura com as ilustrações: leitura acompanhada das ilustrações;
4. Ilustrar os poemas que foram entregues;
5. Fazer brincadeiras e brinquedos;

Modo de Leitura 2

1. Leitura individual e silenciosa;
2. Leitura coletiva: a pesquisadora vai ler em voz alta, para os alunos;
5. Fazer brincadeiras e brinquedos;
4. Ilustrar os poemas que foram entregues;
3. Leitura com as ilustrações: leitura acompanhada das ilustrações;

ROTEIRO PARA ESTUDO DOS POEMAS:

Antes de qualquer atividade, apresentar este material à professora e perguntar a sua opinião, com base num roteiro de entrevista, a qual será gravada;

Na sala de aula, em dois encontros, com as duas narrativas:

- 1) Distribuir os poemas com a turma, de modo que cada aluno e a professora fiquem com uma cópia;
- 2) Leitura silenciosa e individual;
- 3) Leitura realizada pela pesquisadora: uso de expressões corporais (recursos dramáticos, como molejo de corpo, uma voz mais adequada ao sentimento do poema, etc.) que, acreditamos, ajudam a expressar melhor o que o poeta quer dizer e chamam a atenção do aluno para a leitura;
- 4) Nova leitura, agora atentando para as ilustrações do livro: o uso de retroprojeter com as imagens ou a simples técnica de passar exemplares do livro de mão em mão podem ser alternativas;
- 5) O próximo passo será pedir para que os alunos façam desenhos a respeito dos textos que têm em mãos: dependendo do contexto de sala de aula, poderemos pedir para que individualmente, em duplas, ou em grupos realizem essa atividade;
- 6) Para encerrar a experiência, a pesquisadora irá sugerir aos alunos que transformem alguns materiais trazidos para a sala de aula (como peneiras, caixas de sapato, latas de goiabada, moldes de letras, papel recortado em tirinhas, cordas, peões, latas velhas, asas de anjos, chapéus de soldados, pipas, etc.) em brinquedos e, ao final, se quiserem, apresentem uma *performance* das narrativas que lemos.

1º Modo de abordagem dos textos

1º Momento:

Neste primeiro momento, o objetivo é fazer com que os alunos familiarizem-se com os textos, inicialmente, a partir de uma leitura individual e, em seguida, possam apreciá-lo de maneira lúdica através de uma leitura oral que possa despertar o prazer pelos textos de Manoel de Barros.

Na sala de aula, nossa primeira sugestão é a de levar os textos (o primeiro numa aula e o segundo numa outra), na íntegra, para serem lidos pelos alunos. Para tanto, a professora poderá lançar mão de cópias xerocadas, que serão distribuídas uma a uma aos participantes.

No caso de nossa experiência, será entregue também uma cópia para a professora que poderá observar as atividades e depois dar sua opinião, com base no texto.

Portanto, distribuir os poemas com a turma, de modo que cada aluno e a professora fiquem com uma cópia, seria o *primeiro passo*.

Apesar de damos extremo valor à leitura em si do texto, acreditamos que talvez não resultassem muitos frutos se fossemos exclusivamente por este caminho, já que grande número de alunos não tem convívio com o texto literário.

Além do mais, em se tratando dos poemas de Manoel de Barros, acreditamos que melhor caminho seria o de chamar a atenção dos leitores para as experiências infantis que neles são narrados. Levar as brincadeiras, os brinquedos, ou tentar reproduzir as atitudes das crianças dos poemas narrativos seria um modo de trazer as crianças para dentro do texto, atendendo a uma prerrogativa da poética de Manoel: a de que devemos experimentar o poema, vivê-lo, trazê-lo para o nosso convívio, ao mesmo tempo em que nele mergulhamos.

Entretanto, acreditamos também que seja interessante pedir aos alunos que façam uma leitura inicial silenciosa e individual, justamente para familiarizá-los com a linguagem do poeta ou mesmo para acostumá-los a esse tipo de atitude, afinal de contas, a maioria das atividades de leitura que realizamos em nossa vida adulta se dá solitariamente e, muitas vezes, é nessa leitura individual que nos descobrimos gostando de ler.

Sugerimos que após a leitura individual do aluno, parta-se de imediato para a leitura a ser realizada pela professora, pois acreditamos que dessa maneira qualquer medo ou constrangimento do leitor em relação ao texto não será trazido à tona, sendo, quem sabe, até esquecido quando na leitura da professora.

Deste modo, o *segundo passo* deste momento seria *ler* os poemas-narrativos coletivamente com os participantes. Mas como seria essa leitura, tendo em vista os problemas em relação à compreensão ou mesmo à decodificação que número expressivo de estudantes do ensino fundamental de nossas escolas brasileiras apresenta?

Por conta disto, a leitura oral da professora deverá ter elementos que possibilitem aguçar ao máximo o gosto dos alunos por aquele texto, permitindo um encontro de vivências que venham a facilitar a aproximação dos leitores com o texto.

Em relação à apresentação oral ou coletiva do texto, preferimos optar por uma leitura que chamasse a atenção dos alunos. Nela, o professor poderia utilizar expressões corporais, recursos dramáticos, como molejo de corpo, uma voz mais adequada ao sentimento, ao tema e à linguagem utilizada no poema, que, acreditamos, ajudam a expressar melhor o que o poeta quer dizer e chamam a atenção do aluno para a leitura.

Deste modo, em relação à leitura do texto em si, haveria dois modos de apreciação: a leitura individual do aluno e a leitura oral, realizada pela professora.

2º Momento:

Neste segundo momento, sugerimos uma nova leitura, agora atentando para as ilustrações do livro.

É bom lembrar que tal leitura do texto escrito deverá prezar pelo acompanhamento do texto narrado pela ilustração, afinal de contas, o texto não-verbal é construído tendo por base a visão do ilustrador sobre o texto verbal e esta é também uma nova leitura, como poderá ser também a do aluno-leitor.

Pensando nas dificuldades do dia-a-dia do professor, buscamos elaborar esta seqüência levando em consideração o seu tempo disponível, mas principalmente os recursos a que tem acesso na escola.

O uso de retroprojektor com as ilustrações do livro seria um recurso possível, porém de valor do material estaria fora da realidade de alguns professores, ou mesmo de algumas escolas.

A simples técnica de passar exemplares do livro de mão em mão pode ser uma alternativa. Mas, se a escola não dispuser de vários volumes do livro, poderá o professor, dependendo do número de alunos da sala, mostrar o seu único exemplar de modo que dê para toda turma vê-lo, de uma única vez.

Em nossa experiência estamos dando preferência à impressão colorida

advinda da scaneação das imagens do livro. A razão primordial para a utilização desse recurso é o fato de que os alunos com os quais vamos trabalhar têm poucas experiências de leitura, principalmente com o texto poético. E, por conta disto, achamos necessário, para um contato quase que inicial, a utilização de recurso que chame bastante atenção do leitor.

Tendo em vista essa perspectiva, as cópias coloridas seriam expostas no quadro negro e, neste momento, haveria mais uma leitura do texto, agora os alunos acompanhando com as ilustrações expostas. Acreditamos que haja a necessidade, neste momento, de que os alunos levantem-se das carteiras e se aproximem das imagens expostas no quadro. É interessante que possam tocá-las, apreciando-as com o corpo.

Algumas perguntas (por exemplo: o que acham das imagens? ou, gostaram das ilustrações?) podem ajudar os alunos a expressar sua percepção inicial sobre as ilustrações, afinal de contas, em se tratando de crianças, esse é um passo inicial a ser dado, pois talvez perguntas referentes à compreensão ou interpretação do texto não-verbal – acreditamos – possivelmente poderiam traumatizá-las.

Após esse momento de experimentação das ilustrações, o próximo passo será pedir para que os alunos façam seus próprios desenhos a respeito dos textos que têm em mãos. Dependendo do contexto de sala de aula, poderemos pedir para que individualmente, em duplas, ou em grupos realizem essa atividade.

Nosso objetivo, com esta atividade, é observar a percepção dos alunos a respeito do texto verbal, transcrevendo-a, de forma lúdica, para o texto não-verbal, o desenho, mais especificamente.

3º Momento:

Para encerrar a experiência, a pesquisadora irá sugerir aos alunos que transformem alguns materiais trazidos para a sala de aula (como peneiras, caixas de sapato, latas de goiabada, moldes de letras, papel recortado em tirinhas, cordas, peões, latas velhas, asas de anjos, chapéus de soldados, pipas, etc.) em brinquedos e, ao final, se quiserem, apresentem uma *performance* das narrativas que lemos.

Acreditamos que esse tipo de atividade vá fazer com que os alunos se aproximem do texto, vivenciando-o e trazendo-o para sua realidade, aguçando sua imaginação.

2º Modo de abordagem dos textos

Este segundo modo de abordagem dos textos tem por objetivo contribuir para a produção de material crítico para a futura análise das experiências. Tendo em vista dois poemas-narrativos com características peculiares, e duas turmas de 4ª séries com sujeitos bastante diferenciados, seria mais produtivo analisarmos estes sujeitos e o material utilizado a partir de dois modos diferentes de abordagem de um mesmo texto.

Já que nossa experiência será realizada em duas manhãs e duas tardes, optamos por repetir os passos da seqüência anterior, modificando alguns momentos.

3. Trechos de algumas gravações e de anotações em diário de campo

FASE INICIAL

02/04/2007: Apresentação – Manhã – Resumo da Gravação em Áudio

Tempo: 30 minutos

Professora:

A professora disse que eu estou vindo para aquela turma para escrever algo do meu mestrado;

Ela disse também que sempre abriu as portas para a universidade porque sempre a universidade as abriu para ela;

Diz para os alunos que devemos mostrar o nosso [ela e os alunos] melhor, que somos carentes, mas educados;

Acha ruim o estagiário que não volta para mostrar os defeitos do trabalho, para fazer sugestões, só “metem o pau na professora” lá na universidade e não voltam para contribuir.

Pesquisadora:

Pergunta se os alunos gostam de poemas; Os alunos nada respondem; Pergunta se gostam de cordel (isto porque já tinha visto um expositor, na sala, com vários);

Pergunta sobre alguma estória que leram; Não se lembram;

Recita um poema: *Bilhetinho*; Os alunos batem palmas.

Professora:

A professora interrompe para lembrar aos alunos que eles estão estudando um poema, cujo nome é *Saga da Amazônia* e que está num livro didático de ciências;

Fala para mim que o trabalho também é feito com quadrinhos da *Turma da Mônica*, que inclusive são levados para casa pelos alunos;

Fala que na sala há um varal com livros de contos ou narrativas curtas e cordéis;

Todos os dias, a professora lê uma narrativa da coleção *Literatura em Minha Casa*, de preferência do livro *Faz de Conto*; os alunos levam algumas para casa durante a semana.

A professora diz que os alunos gostam mais de narrativas com contos de fadas ou de Ana Maria Machado; gostaram de *João e o Pé de Feijão*; e recentemente a professora leu *Palavras, palavrinhas e palavrões*.

Disse que os conteúdos trabalhados na sala de aula referem-se aos que a Secretaria determina: família, meio ambiente, por exemplo, e as leituras são feitas sem cobrança e sem compromisso.

A leitura serve para ganhar mais vocabulário e crescer.

Alunos:

Um dos alunos grita que sabe recitar um poema; recita, mas não entendo.

Neste momento, ocorre uma briga entre eles.

16/04/2007: Questionário/Professora

Não houve gravação em áudio, mas foi anotado em diário de campo o seguinte:

Entreguei questionário direcionado à professora;

A escola ficará parada durante uma semana por conta de uma infestação de pichilinga;

A professora já foi diretora da mesma escola por cinco anos;

Foi determinado que eu levasse 48 cópias de questionários para os alunos da manhã e da tarde, na semana seguinte e que nos dias desses encontros a professora me entregaria o questionário direcionado a ela [O questionário da professora não me foi entregue na semana seguinte, pelo que ela teve que responder a outro que somente me foi entregue na semana das experiências].

14/05/2007: Questionários/Alunos

Manhã

Anotações em Diário de Campo:

Segundo a professora:

Atividades de educação artística são atrativas para os alunos, mas são difíceis de fazer;

Os alunos gostam mais de matemática porque convivem com esta realidade, por venderem papelão, latas de refrigerante;

Os alunos da tarde são mais aplicados;

Resumo do Material Gravado em Áudio – Turma da Manhã:

Tempo: 30 minutos

A professora precisa apresentar novamente a pesquisadora aos alunos; informa-me que alguns não dominam a escrita muito bem;

Distribuo os questionários e leio-os para explicar a todos do que se trata; apresento o livro (só a capa) para despertar curiosidade;

A professora me mostrou o texto que iria apresentar naquele dia: texto como pretexto para estudar crase e gramática;

Percebo que os alunos gostam de Matemática, justamente por conta dos materiais sobre a matéria que chamam a atenção;

A professora confessa não ter entrado em sintonia com aquela turma ainda neste ano; Informou-me que a frequência dos alunos é constante, contudo, de vez em quando ocorrem tumultos e discussões entre os alunos, em plena sala de aula, o que faz com que alguns sejam suspensos;

Os alunos gostam de ler jornal, e preferem a parte de esportes;

Um aluno pede ajuda para responder ao questionário, porque não sabe fazer sozinho; soletro as palavras para o aluno;

Percebo que os alunos têm vergonha de dizer onde moram ou a profissão dos pais;

Eu estava bastante paciente neste dia e a professora me acompanhou o tempo todo.

Resumo do Material Gravado em Áudio – Turma da Tarde:

Tempo: 30 minutos

A professora me apresentou aos alunos;

Um dos alunos disse que só vivia cheio de estagiária por ali, mas a professora respondeu que era necessário porque as estagiárias tinham que se formar;

A professora começa a fazer uma oração com os alunos e todos participam [é costume fazer orações no início da aula, tanto no turno da manhã, quanto no da tarde];

Entrego o questionário e explico como ele deve ser respondido;

Menciono que o meu trabalho vai girar em torno do tema brincadeira e os alunos gostam disso; falo ainda que preciso da ajuda dos alunos para fazer meu trabalho; um dos alunos pergunta de modo irônico se eu também vou ajudá-los;

Alguns alunos da manhã e da tarde não sabem escrever o nome de seus bairros.

EXPERIÊNCIAS

Manhã

Aula 1 – 22/05/2007

Anotações em Diário de Campo:

A professora não participou das aulas ministradas pela pesquisadora porque estava resolvendo problemas de alunos que estavam sendo expulsos;

Os alunos adoram ler jornais e procuram mais a parte de esportes;

Todos os alunos ajudaram-me a organizar o material da experiência que seria exposto no quadro [algumas imagens do livro foram scaneadas e impressas com tinta colorida e levadas para a sala de aula no intuito de facilitar a visualização das imagens do livro ao maior número de alunos] e ficaram curiosos para saber o que havia na caixa trazida pela pesquisadora [levei uma caixa com vários brinquedos para serem sorteados no final da aula; era uma surpresa, mas os alunos logo descobriram tudo, indo mexer nesta mesma caixa, por conta da curiosidade];

Antes de iniciar a aula, os alunos falam ao mesmo tempo, levantam-se a todo o momento e na maioria das vezes estão conversando a respeito de brigas; quando se levantam vão ao encontro de outro colega para bater ou brigar;

Dois alunos foram expulsos da escola neste dia; um deles tinha planejado um furto na escola e a outra, juntamente com mais dois alunos, tinham-no executado;

O aluno expulso é bastante agressivo e, durante o intervalo, tentou agredir o vigia;

Os alunos temem a professora e, quando ela sai da sala de aula, eles agem como se eu fosse de fora e não conhecesse a situação;

A maioria dos alunos praticamente não sabe ler sozinho, mas gostaram da leitura feita pela pesquisadora;

Os desenhos feitos têm muito a ver com violência e, dos brinquedos que fizemos, os meninos preferiram o chapéu de soldado (todos marchavam com o chapéu pronto);

As meninas não gostavam muito de se envolver com as brincadeiras, exceto uma que era muito amiga dos meninos;

Há crianças muito introspectivas, no meio de tantas outras exageradamente extrovertidas;

Dois ou três meninos se consideram incapazes de trabalhar com arte;

Todos temem o garoto que foi expulso, porque ele faz ameaças constantes a todos

(alunos, professores, diretora e vigia);

Na leitura do texto de Manoel de Barros, todos queriam experimentar o *carregar água na peneira*. Auxiliou-nos o fato de estar chovendo naquele dia.

Trecho gravado em áudio na íntegra:

Aluno - Tá gravando, tia?

Professora - Tá não, rapá!

(...)

Professora - Isso aqui nem olhe agora... é outra parte, esqueça agora... depois a gente vai fazer uma atividade com isso aqui...mas essa atividade é de brincadeira...

Aluno - E essa bola?

Professora - A bola é uma surpresa...

Aluno - Ah, é um sorteio...

Professora - Tem que ler o texto, fazer as atividades e as coisas direitinho...

Aluno – É pra fazer o que aqui, hein tia?

Professora - É pra ler o texto...

Aluno – Ler... e eu vou ganhar o que com isso?

Professora – Depois a gente vê isso...

Aluno – Ah, se é pra ganhar alguma coisa eu leio dentro de um minuto, num instante!

Aluno – A bola pode dar a Rafaela... ela é macho, Tia.

Aluno – silêncio no Tribunal!

Anexos

1. Fotos

(Retiradas nos dias 02.04.2007; 16.04.2007; 14.04.2007; 22.04.2007)



(FOTO 1: Espaço oferecido pela escola para que os alunos façam a merenda; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)



(FOTO 2: Cartaz onde se podia encontrar vários tipos de textos, como poemas, contos, notícias de jornal, textos de revistas, etc.; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)

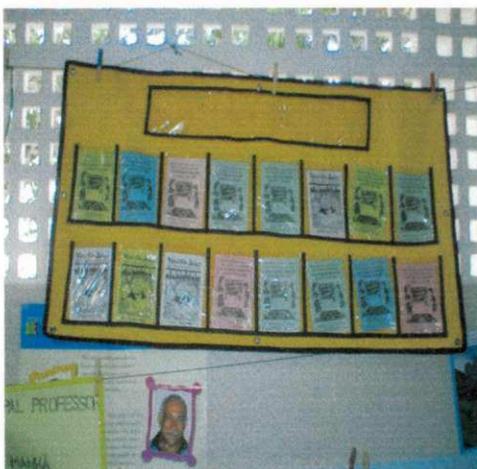


(FOTO 4: Detalhe do cartaz, onde se pode encontrar o exemplo de texto poético,

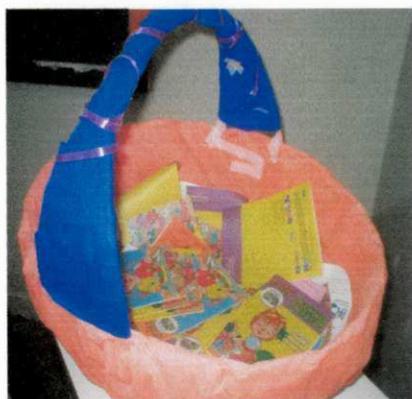
auxiliado por uma foto de uma bailarina; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)



(FOTO 3: Armário onde se localizavam livros e materiais didáticos para o uso em sala de aula; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)



(FOTO 5: Cartaz onde vários cordéis, distribuídos por um projeto da prefeitura, podem ser encontrados; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)



(FOTO 6: Cesta de textos escolhidos pela professora e que estavam à disposição)

dos alunos; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)



(FOTO 7: Livro didático de ciências utilizado pelos alunos; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)



(FOTO 8: "Varal" de textos, onde estão disponíveis alguns gibis; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)



(FOTO 9: Cartazes com alguns textos produzidos pelos alunos em sala de aula; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)



(FOTO 10: Foto da entrada da escola; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)



(FOTO 11: O pátio; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)



(FOTO 12: O pátio; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)



(FOTO 13: Crianças conversando do pátio; Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora)